

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск IV

Запоріжжя
КЗ “ЗОІППО” ЗОР
2009

УДК 37(08)
ББК 74я43
П24

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА Випуск IV

Засновано в 2007 році

Засновник

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради

Редакційна колегія:

А.І. Павленко (голов. ред.), д. п. н., професор;
К.Л. Крутий (заст. голов. ред.), д. п. н., професор;
А.М. Богущ, д. п. н., професор, дійсний член АПН України;
Н.Ф. Денисенко, д. п. н., професор;
Є.М. Павлютенков, д. п. н., професор;
С.І. Подмазін, д. філос. н., в. о. професора;
Т.І. Суценько, д. п. н., професор.

Збірник наукових праць

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
серія КВ № 14046-3017ПР від 08.05.2008.

**Друкується за рішенням Вченої Ради ЗОІППО
(протокол № 3 від 24.10.2009 р.).**

Рецензенти:

О.І. Іваницький, д. п. н., професор Запорізького національного університету;
М.І. Приходько, д. п. н., професор Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького;
В.Д. Сиротюк, д. п. н., професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Адреса редакції: 69035, м. Запоріжжя, вул. 40 років Радянської України, 57а, Павленко А.І.

Педагогічні науки та освіта: Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. IV. – Запоріжжя: КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009. – 256 с. – Бібліогр. в кінці ст.

До четвертого випуску збірника наукових праць увійшли результати педагогічних досліджень науковців і творчих пошуків педагогів-практиків освітніх закладів, що відображають проблеми, здобутки і перспективи розвитку та формування освіти.

Матеріали наукових статей другого розділу збірника охоплюють тематику і були апробовані на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Розвиток теорії та практики особистісно орієнтованої освіти” (29 травня 2009 року, м. Запоріжжя, КЗ “ЗОІППО” ЗОР).

До третього розділу увійшли статті з актуальних проблем соціальної педагогіки.

Для науковців, методистів, педагогічних працівників, магістрантів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

**УДК 37(08)
ББК 74я43**

© КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009
© ТОВ “ЛІПС” ЛТД, оформлення і друк, 2009
© Автори, 2009

ЗМІСТ

Розділ І. Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи

Гузь В.В., Павленко Є.І.

Екологізація змісту навчання предметів природничо-наукового циклу старшої школи: роль, місце, перспективи 5

Гуляєва Т.В., Гуляєва Л.В.

Психолого-педагогічний та дидактичний аспекти інтеграції фізичних знань учнів середньої школи 16

Дегтяренко Л.І.

Цілісність процесу засвоєння знань, контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 31

Драчева І.А., Ершова Т.Г.

Применение сжатых алгоритмов при обучении решению задач высшей математики 35

Єрмаков С.В., Андреев О.А.

Впровадження спеціальних прийомів активізації сприймання навчального матеріалу лекцій студентами 42

Канакина Л.П.

О методах организации на уроках математики коллективной учебной деятельности 50

Корж О.П., Дехтяренко С.Г.

Формування екологічної культури старшокласників і використання диференційованих задач у навчанні дисциплін природничо-наукового циклу 55

Окса М.М.

Роль інновацій у гуманізації управління підготовкою педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу 65

Поведа Т.П.

Засвоєння задач із фізики за параметром усвідомленості у формуванні творчої самостійності старшокласника 70

Попова Т.М.

Методика використання культурно-історичного наративу у навчанні фізики 80

Соколов Е.П.

Комплекс структурированных заданий по физике факультета довузовской подготовки технического университета 92

Стрижак М.М.

Проблеми впровадження та методика використання електронного засобу "Географія. 6 клас" у навчально-виховному процесі 104

Томчук В.Б.

Проблеми формування іншомовної культурокраїнознавчої та комунікативної компетенції учнів сільської школи 111

Третьякова Т.А., Халеменик Ю.Є.

Ділова гра як метод формування комунікативної компетенції студентів у читанні іншомовної літератури 118

Розділ ІІ. Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти

Вронська В.М.

Підвищення психологічної компетентності медичних сестер дошкільних навчальних закладів 123

<i>Кравченко Г.Ю., Кугуєнко Н.Ф.</i> Створення умов для особистісно-зорієнтованого розвитку сучасного керівника дошкільного навчального закладу в системі післядипломної освіти	129
<i>Литовченко О.В.</i> Ціннісні орієнтації особистості в контексті філософії людиноцентризму	135
<i>Михайлюк Л.М.</i> Вибір теоретичних засад особистісної освіти	140
<i>Нежинська О.О.</i> Гендерна компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинник особистісно-орієнтованої освіти	147
<i>Пономаренко И.Л., Авдеева И.Н.</i> Профилактика эмоционального выгорания в системе фасилитативной подготовки учителей к реализации лично-ориентированного образования	157
<i>Швидун В.М.</i> Зміна парадигми освіти як фактор реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні	164
<i>Шурин О.І.</i> До питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів	173

Розділ III. Актуальні проблеми соціальної педагогіки

<i>Грабовська М.В.</i> Дисфункційна сім'я як об'єкт соціально-педагогічної діяльності	179
<i>Заверико Н.В., Костенко Н.В.</i> Профілактика девіантного материнства серед ВІЛ-позитивних жінок	184
<i>Заворотна Л.В.</i> Проблеми сучасних студентських сімей	191
<i>Зверева І.Д., Веретенко Т.Г.</i> Історія становлення, особливості функціонування та тенденції розвитку студентської громади	200
<i>Лещенко О.Г.</i> Психологічна готовність молодого подружжя до батьківства	207
<i>Поліщук В.А.</i> Соціальна педагогіка в Україні на початку ХХІ століття: проблеми становлення і розвитку	214
<i>Романовська Л.І.</i> Особливості процесу зародження і формування дитячого громадського об'єднання	223
<i>Сидор І.</i> Соціально-педагогічний аспект дозвіллевої діяльності студентів вищих навчальних закладів	232
<i>Троценко Н.Є.</i> Вітчизняний та зарубіжний досвід становлення ресурсних центрів	239
<i>Наші автори</i>	249
<i>Вимоги до оформлення статей збірника “Педагогічні науки та освіта” Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти</i>	253

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 37.033

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ СТАРШОЇ ШКОЛИ: РОЛЬ, МІСЦЕ, ПЕРСПЕКТИВИ

В.В. Гузь

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Є.І. Павленко

Загальноосвітній навчальний заклад № 5 м. Запоріжжя

У статті розглянуто проблеми екологізації змісту навчання шкільних предметів природничо-наукового циклу. Визначаються роль і місце, шляхи і перспективи екологізації.

Ключові слова: екологізація, предмети природничо-наукового циклу, старша школа.

В статье рассмотрены проблемы экологизации содержания обучения школьным предметам естественно-научного цикла. Определяются роль и место, пути и перспективы экологизации.

Ключевые слова: экологизация, предметы естественно-научного цикла, старшая школа.

Постановка проблеми. Подолання сучасної глобальної екологічної кризи і вирішення відповідних екологічних проблем у соціальному житті людства неможливі без формування екологічної культури майбутніх громадян засобами гуманізації і гуманітаризації природничо-наукової освіти, її екологізації.

Аналіз останніх дидактичних досліджень і публікацій (С.У. Гончаренко, І.О. Гашенко, Л.О. Клименко, В.С. Крисаченко, К.В. Корсак, Ю.І. Мальований, А.І. Павленко, І.Р. Родигіна, М.І. Хилько та ін.) указує на визнання екологізації перспективним принципом і методом гуманітаризації природничо-наукової освіти в цілому.

У наукових працях І.В. Родигіної [1, 2] розглянуто й визначено 6 методів, спрямованих на вирішення завдань гуманізації і гуманітаризації природничо-наукової освіти, серед яких згадується "...5. Відображення екологічних проблем при вивченні відповідних тем курсу

хімії". Дослідниця також визначає спільні *принципи* гуманізації і гуманітаризації природничо-наукової освіти: інтегративність і поліпредметність; культуровідповідність і історизм; самодостатність і додатковість структурних блоків в експериментальному навчанні; регіональність; практичну спрямованість освіти; *екологізацію* (*курсив наш. – В.Г.*) [1, с. 9], але не дає розгорнутого визначення й наповнення обсягу останнього поняття. Контекстний аналіз праць науковця показує, що під екологізацією природничо-наукової освіти дослідниця розуміє саме відображення екологічних проблем на прикладі вивчення хімії.

Метою цієї статті є визначення ролі й місця, значення та перспектив розвитку екологізації змісту навчання предметів природничо-наукового циклу старшої школи.

Л.О. Клименко у своєму дослідженні серед гуманітарних можливостей навчання фізики в школі згадує вивчення екологічних проблем та пошук шляхів їхнього вирішення [3, с. 11].

І.О. Гашенко у своєму дисертаційному дослідженні доповнює систему методів гуманітаризації ПНО за І.В. Родигіною розглядом екологічних та гуманітарних проблем людства та шляхів їхнього розв'язання при вивченні відповідних тем курсів природничо-наукових дисциплін [4, с. 98].

У сучасному педагогічному словнику С.У. Гончаренко дає узагальнене визначення гуманізації освіти як *філософської і соціально-політичної доктрини*, що проголошує благо людини як найвищу мету освітньої діяльності. При цьому зміст освіти має забезпечити вільний і всебічний розвиток особистості, лояльну участь індивіда в житті суспільства. Ідея гуманізації освіти розповсюджується також і на форми й методи навчання, на всю сукупність умов, за яких вона відбувається [5, с. 137].

Наведений вище важливий висновок С.У. Гончаренка про розповсюдження ідеї гуманізації освіти і на форми та методи навчання відповідно дозволяє поширити його й на розповсюдження *екологізації* природничо-наукової освіти старшокласників на форми та методи навчання як складового принципу гуманізації і гуманітаризації ПНО.

Серед інших важливих підходів і визначень ми погоджуємося з точкою зору І.О. Гашенко, що гуманізація і гуманітаризація навчання відносяться до важливих загальних *соціально-освітніх принципів*, реалізація яких здатна створити *динамічну систему навчання (дидактичну систему. – В.Г.)* в гармонії з умовами швидко змінного соціального життя. Великі суспільно-економічні зміни сприяли виникненню нових цілей гуманізації і гуманітаризації освіти, зокрема на таких компонентах цілі, як загальний обсяг знань (рівень загальної освіти), характер знань, характер світогляду, характер мислення. Разом із тим, гуманізація і гуманітаризація навчання спрямовані на *цілісний освітній процес*.

Існує також і певна ієрархія між гуманізацією і гуманітаризацією навчання. Вони відносяться не лише як категорії “ціле – частина”, але різняться і за рівнем узагальнення. Гуманізація характеризує швидше цивілізаційний, планетарний, доктринальний, парадигмальний підхід до освіти більш високого узагальнення, в той час як гуманітаризація – системний, конкретизований загальноосвітній принцип, віднесений до цілісного педагогічного процесу [4, с. 41–42].

Таким чином, *екологізація навчання* природничо-наукових дисциплін у старшій школі як принцип реалізації важливих загальних *соціально-освітніх принципів* гуманізації і гуманітаризації має бути покладена в основу проектування *наскрізної* побудови відповідної дидактичної системи для кожного навчального предмета.

В основі розвитку екологічної освіти, зокрема засобами навчання предметів природничо-наукового циклу в старшій школі, є досить бурхливий розвиток науки екології, а також досить великий і неоднороззначний досвід людства у визначенні й вирішенні екологічних проблем у практичній діяльності.

У наукових джерелах визначені предмет, сфери, інтерпретації й етапи розвитку сучасної екології [6, с. 249–250]. Екологія (грец. “ой-кос” – дім і “логос” – учення, думка) – комплекс наук, що досліджують різні аспекти взаємовідносин живих організмів та умов середовища. За розмірами об’єктів вивчення екологію поділяють на аутоекологію (організм та його середовище); демаекологію (популяція та її середовище); синекологію (екосистема та її середовище), географічну екологію і глобальну екологію.

Сфери сучасної екології:

- 1) біоекологія – вивчає живі системи в їхній взаємодії із середовищем існування;
- 2) комплексна наука, яка синтезує дані природничих і суспільних наук про природу і взаємодію її із суспільством;
- 3) загальнонауковий підхід у дослідженні проблем взаємовідносин людини і природи;
- 4) навчальна дисципліна – вивчає загальні закони функціонування екосистем різного ієрархічного рівня.

Здебільшого в сучасному вжитку термін “екологія” використовується у двох значеннях: традиційному – як назва галузі біології; і в осучасненій розширеній інтерпретації, яка охоплює не тільки широке поле міждисциплінарних досліджень, пов’язаних із довкіллям, а й практично всі аспекти цієї проблеми (ідеологічні, суспільно-політичні, організаційно-управлінські, технологічні, морально-етичні, економічні, валеологічні тощо).

У цілому сучасний етап розвитку екології визначають як постнеокласичний, а її межі – розширеними від відносин “організм – середовище” до відносин “людина – природа”, на підставі чого відбувається

взаємопроникнення, взаємозв'язок філософської, екологічної та етичної проблематики. Новими методологічними ознаками екології є включення до її предмета взаємин людини і природи, *єдність гуманітарного і природничо-наукового знання*, яке формує усвідомлене морально-етичне ставлення людини до навколишнього природного середовища; *особливий тип мислення*, що сприяє подоланню споживацького ставлення до природи та врахування проблем сучасної цивілізації за умов екологічно компетентної поведінки людини (*курсив наш.* – В.Г.) [там само, с. 250].

Сучасний педагогічний словник визначає екологічну освіту як систему знань про навколишню природну реальність, середовище життєдіяльності людини, про вплив виробничої діяльності суспільства на природне середовище, а також знання, вміння і навички природоохоронної діяльності. Тоді як екологічна грамотність – здатність і готовність до компонентної участі в діяльності із запобігання і виправлення шкоди, що завдається природно-виробничо-господарчою діяльністю суспільства. Складається із 4 компонентів:

- а) розуміння природи як середовища життя людства, його дому;
- б) природничо-наукові знання і знання про процес взаємодії природи і суспільства;
- в) організаторські й інші вміння природоохоронної діяльності;
- г) умінь й навичок роботи з приладами, що фіксують стан природного середовища [7, с. 884].

Українська енциклопедія освіти визначає екологічну освіту у вузькому значенні як отримання знань із допомогою тих спеціалізованих предметів і дисциплін, що містять у назвах термін “екологія” і скеровані на висвітлення зв'язку живих істот із середовищем (класична екологія природних систем) чи умов стану динамічної рівноваги всієї біосфери з урахуванням усіх форм діяльності людства (сучасна екологія, що має багато підрозділів і секторів). У широкому ж значенні термін “екологічна освіта” все частіше охоплює глибокі виховні аспекти, що стосуються абсолютної більшості навчального матеріалу середніх і вищих шкіл, оскільки йдеться про формування такого комплексу поглядів, переконань і знань у дітей і молоді, що гарантує їхню моральну відповідальність за безпеку життя і постійне піклування про природне середовище як визначальні передумови сподівань на стійкий розвиток людства [8, с. 248].

Аналізуючи наведене вузьке розуміння екологічної освіти, відзначимо, що навчання старшокласників природничо-наукових дисциплін частково відображає і **має включати** у своєму змісті відповідні певні спеціалізовані підрозділи й сектори екології (хімія – хімічну екологію, географія – геоекоекологію, біологія – біоекологію, фізика – прикладні застосування фізики в екологічних явищах та проблемах і т. д.).

К.В. Корсак робить важливий і обґрунтований висновок, з яким ми повністю погоджуємося, що в сучасних умовах *екологічна освіта стає дедалі важливішим елементом появи розвиненої екологічної культури (курсив наш. – В.Г.)*, яка стосується всіх сфер матеріальної і духовної діяльності людини. Заключну третину ХХ ст. позначено появою, вдосконаленням і невпинним розширенням використання в середніх і вищих школах групи предметів екологічного циклу – “Основи екології”, “Вступ до екології”, “Захист природного середовища” та ін. Однак доповнення наявних навчальних планів “Екологією” не повною мірою забезпечить бажаний рівень екологічної культури і компетентності випускників середніх закладів освіти, хоча не бракувало прикладів створення цікавих і дидактично доволі досконалих підручників та іншої літератури. Важливою виявилася ще одна обставина – високий рівень спеціалізовано-екологічних досліджень, вимірювань, аналізів і рекомендацій потребує дорогого та складного інструментарію, який доводиться постійно оновлювати паралельно з прогресом інформаційних і високих технологій. Тому більшість освітніх систем (включно з українською) доволі успішно спромоглися забезпечувати первинну екологічну поінформованість дітей і молоді, але досі ще перебувають у стані модернізації і розширення вищої спеціалізованої екологічної освіти [там само, с. 248–249].

Дослідник робить логічну спробу дати обґрунтовану відповідь і на запитання “Яким буде майбутнє екологічної освіти?”. Поза всяким сумнівом, на думку науковця, вона має зберігатися і вдосконалюватися у своїх провідних аспектах, адже, незалежно від характеру і напрямів розвитку виробничих технологій, ідея нерозривності людини і природного довкілля, переконання в можливості розвитку людства лише за умови припинення знищення ним природного середовища є універсальними і обов’язково мають втілитися в життя. Тому такого типу *“екологічна складова” має пронизувати всі природничо-математичні, економічні, соціологічні, гуманітарні та ін. предмети і дисципліни (виокремлено нами. – В.Г.)*. Буде розширюватися і поглиблюватися професійна частина екологічної освіти... [там само, с. 249].

Більш повну картину про комплекс прикладних екологій, які охоплюють у взаємодії всі без винятку природничі науки, знаходимо у фундаментальній праці В.С. Крисаченка і М.І. Хилька [9, с. 12–13]. Сучасну екологію як науку прийнято підрозділяти на загальну (чи теоретичну) і прикладну. Прикладні напрями часто мають самостійний характер і розглядаються як розділи екології. До прикладних розділів екології належать: геохімічна екологія, що вивчає взаємовідносини організмів і їхніх систем із геохімічним середовищем, а також геохімічні відносини самих живих організмів; хімічна екологія, предметом вивчення якої є живі організми і взаємовідносини між живою і неживою природою; географічна екологія, яка займається

дослідженням географічних процесів з екологічних позицій; соціальна екологія, яка вивчає відносини між людськими суспільствами і навколишнім географічним, соціальним і культурним середовищем, прямий і побічний вплив виробничої діяльності на склад і властивості навколишнього середовища, екологічний вплив антропогенних навантажень на здоров'я людини і на генофонд людських популяцій.

Утворилась ціла низка прикладних технологій (екологія урбанізаційна, радіаційна, агрохімічна, промислова, інженерна, енергетична, рекреаційна та ін.), які досить ефективно заповнюють сферу між екологією та природокористуванням. Екологічна теорія і практика природокористування тут сходяться настільки близько, що розвести їх надзвичайно складно. У поняття прикладної екології часто включають і питання, які безпосередньо не пов'язані з вивченням тих чи інших взаємовідносин організмів і їхніх систем між собою і середовищем перебування. Зокрема до прикладної екології іноді відносять вивчення впливу географічних процесів на забруднення природного середовища, організацію моніторингу хімічних і радіоактивних забруднень і т. д. Власне кажучи, згадані вище й подібні до них питання не становлять предмет вивчення прикладної екології. Точнішею їхньою назвою, на наш погляд, є географічне (або якесь інше) забезпечення екологічних досліджень.

Досить нова прикладна галузь екології – соціальна екологія – означає “...напрямок досліджень на стику суспільних і природничих наук, що вивчають процеси і закономірності взаємодії суспільства (і окремих його систем) та природи. Вона акцентує увагу лише на екосистемах, де суб'єктом є соціальні структури, включаючи окрему людину”. Перспективою соціальної екології є орієнтація на вирішення проблем екологічного виживання людства і формування екологічної цивілізації (еконосфери) та забезпечення гідних людини умов життєдіяльності” [там само, с. 14].

Визначення постійно оновлюваних системних компонентів і класифікація прикладних галузей екології ускладнюється у зв'язку з характерними для XXI століття процесами гуманізації і гуманітаризації природничо-наукових дисциплін. “Постійний пошук оптимальних форм поєднання природничо-наукового матеріалу та соціогуманітарного знання з його ідеологічними, світоглядними, аксіологічними компонентами робить екологію багатоаспектним і міждисциплінарним утворенням, де майже неможливо зорієнтуватися в системі традиційних дисциплінарних вимірів. Слід наголосити, що пошук цей здійснюється з великими труднощами. Не склалися ще критерії органічного поєднання (синтезу) головних блоків сучасної науки” [10, с. 12]. Досить часто такі спроби загальнонаукового і навіть екологічного сенсу відносин “людина – природа” або стають проекцією вуль-

гарно-матеріалістичного натуралізму, або проводяться в дусі вульгарного соціологізаторства. Природознавство, незважаючи на зрушення і “революції”, які тут відбулися останнім часом, усе ще ігнорує проблеми людини, а соціальні науки оперують феноменом людини, як якогось неживого й абстрактного, авітального утворення, що не має нічого спільного з природою [там само, с. 12].

Незважаючи на такі ускладнення, серед науковців дедалі більшим є усвідомлення необхідності створення “нової методології”, “нового синтезу”, який би не розривав екологію на рефлексивну частину (занурену у світ культури) та натурну (занурену у світ природи), а всебічно відтворював би її зміст як проект людської діяльності [10; 11].

Такою новою методологією формування екологічної культури є масштабна “всеохоплююча екологізація” діяльності людини (термін В.С. Крисаченка).

Розвиток науково-технічного прогресу в минулому столітті актуалізував і визначив проблему *екологізації* виробництва та технологій. На думку дослідників В.С. Крисаченка і М.І. Хилька, яку ми повністю поділяємо: “Важливим чинником формування екологічної культури є екологізація людської діяльності. Вона охоплює найрізноманітніші її сфери: предметну, духовно-практичну та теоретичну, тобто безпосередньо предметну сферу, світогляд та науку. За своїми масштабами екологізація може бути порівняна з такими універсальними зрушеннями, як, наприклад, гуманізація суспільства за часів відродження або ж раціоналізація науки й практики Нового часу. Екологізація стала не тільки гаслом, а й смыслом сучасної доби, оскільки від її успішної реалізації багато в чому залежить не лише стійкий та збалансований розвиток людства, а й, можливо, саме його існування”. Всеохоплююча екологізація є засобом відновлення екологічної культури (*курсив наш.* – В.Г.) [9, с. 275–279].

Аналіз концепції екологічної культури, її історичної генези і реалізації в екологізації людської діяльності, викладених у монографії В.С. Крисаченка і М.І. Хилька [9], показує на існування певної логічної послідовності: від екологічних проблем у антропогенній, техногенній діяльності, до екологізації сучасного мислення й екологізації науки (пізнання), потім – екологізації основних напрямів людської діяльності (сільського господарства, медицини, виробництва, життєдіяльності) і до екологізації освіти (і в нашому конкретному випадку – екологізації навчання предметів природничо-наукового циклу (біології, хімії, фізики, географії, астрономії) в старшій школі.

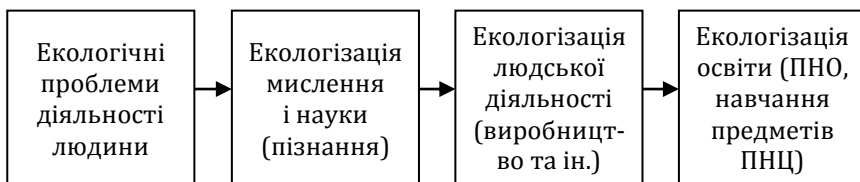


Рисунок 1. Генеза екологічної культури в навчанні предметів природничо-наукового циклу в старшій школі

Екологізація як об'єктивний процес розвитку людської цивілізації тісно пов'язана з гуманізацією й гуманітаризацією і є конкретизацією останніх як на рівні людської діяльності в цілому, так і важливих освітніх принципів навчання шкільних природничо-наукових дисциплін. "Якщо гуманізація – це ставлення до людини як до міри всіх речей і як до мети всіх діянь, співвіднесення будь-якої специфічної форми практики чи пізнання із загальнолюдськими цінностями, моральними регулятивами, особливостями особистісних стосунків, то екологізація – це така гуманізація діяльності, коли до рівня найцінніших вимірів людини вивищується і її довілля" [9, с. 279].

Екологізації властиві такі головні ознаки [там само, с. 279–281]:

а) включення людини до предметної сфери екології, коли людина стає головним об'єктом екологічного пізнання, (екологія людини), а наявне екологічне знання співвідноситься з людиною не лише як "користувачем" його, а й об'єктом дослідження;

б) використання людини як модельного об'єкта з метою з'ясування загальнотеоретичних закономірностей, властивих усьому класу біосистем (особливості біохімічного обміну, спадкові захворювання, екологічна ніша, модуси расогенезу і т.д.);

в) визнання людини вищою цінністю науки – будь-яка галузь знань, особливо екологія, нині має бути сумісною з людськими цінностями (навіть у структурі самої теоретизації та у сформульованих законах відбиваються особливості людської ментальності, архетипи й категоріальні структури мислення і діяльності);

г) ствердження екологічного імперативу – традиційний моральний постулат, сформульований як категоричний імператив І. Канта, поширюється не лише на людину а й на біосферу; рослина і тварина стає не лише прагматичним ресурсом або предметом естетичної насолоди, а й морально-ціннісним утворенням, котре має право розраховувати на людяність у ставленні до себе.

Таким чином, більш загальною методологією як в екології, так і в екологічній освіті можуть виступати гуманізація й гуманітаризація природничо-наукових дисциплін, що за своїм змістом є діалогічним поєднанням природничо-наукового і соціогуманітарного знання,

і в цьому конкретному випадку є “екологізацією науки (пізнання)” (за термінологією В.С. Крисаченка і М.І. Хилька). Важливою конкретизацією і складовою загальної гуманізації й гуманітаризації шкільних природничо-наукових дисциплін є також їхня *екологізація* як відтворення сучасних тенденцій розвитку природознавства в змісті шкільної освіти.

Разом із тим екологізація предметів ПНЦ у старшій школі з метою формування екологічної культури особистості має відтворювати загальну логіку, елементи історичного розвитку й методологію формування феномену суспільної екологічної культури (див. рис. 1.).

У предметах ПНЦ мають визначатися й актуалізуватися основні екологічні проблеми (екологічна проблематика) в антропогенній і техногенній виробничій діяльності людини, вирішення яких лежать у площині предметних чи навіть міжпредметних знань і вмій.

Екологізація науки (пізнання), на думку дослідників, є лише необхідним моментом наступної загальної екологізації всіх інших сфер людської діяльності, включаючи практичну. В першу чергу екологізація бере свій початок у природничих, життєзнавчих науках, усередині яких екологія й започаткувалася.

Так, зокрема, хімічна екологія свій відлік веде з 1966 року. Предмет цієї науки – особливості взаємодії між організмами, а також між організмами і зовнішньою абіотичною природою, яка відбувається на основі різних хімічних речовин. До таких речовин насамперед належать: феромони – сполуки комунікативної функції, за допомогою яких особини одного виду розпізнають одні одних; репеленти – речовини, котрі виконують функції захисту в боротьбі за існування від хижаків, паразитів та ін. Дія таких хімічних сполук інколи буває надзвичайної сили: достатньо згадати феромони деяких метеликів, котрі ідентифікуються на відстані декількох кілометрів (кілька молекул речовини в 1 м³), або репеленти типу зміїної отрути... Хімічна екологія має непересічне теоретичне і практичне значення. Для розвитку теорії, наприклад, важливим стало з'ясування еволюційної ролі хімічних сполук та взаємодій, які є одними з найдавніших на планеті, більше того – своєрідним реліктом ще хімічної еволюції. Пізнання цих особливостей відкриває можливість розуміння тонких механізмів і рушійних сил поступу, з одного боку, та регулювання життєдіяльності нинішніх біосистем, зокрема в боротьбі зі шкідниками рослин, хворобами тварин і людини, – з іншого. Оскільки біоценотичні зв'язки ґрунтуються головним чином саме на хімічних взаємодіях, то коректне використання таких залежностей створює можливість оптимізації чи стабілізації екосистем та штучних ценозів – залежно від нагальної потреби [9, с. 285].

Екологізація науки має вагоме значення і для власне екології. Справа в тому, що спочатку ця наука обмежувала свою компетенцію переважно вивченням відносин окремих організмів з природним

середовищем, яке оточує їх. Згодом утвердилася думка про те, що об'єктами її вивчення стають екосистеми будь-якого рівня – від кімнатного вазона до біосфери. Глибинна екологізація життєзнавства утвердила висновок про універсальність об'єкта екології, тобто тих ситуацій та обставин, де йдеться про біосистему (живу речовину) як систему відкриту, тобто залежну від свого оточення. Виявилося також, що такі взаємини забезпечуються структурами не лише власне екосистемного рівня, а й інших, у тому числі генетично-молекулярного та клітинного [там само, с. 286].

Таким чином, *екологізація наукового пізнання стає універсальним явищем для природничих наук*. “Це перетворює екологію у своєрідну “замовницю мод”, а екологічний підхід – у парадигмальну епістемологічну систему, що має велику синтетичну спроможність і евристичність” [9, с. 286].

Природничо-наукова теорія в загальному випадку складається з ядра, оболонки і наслідків теорії. Наслідки теорії і складають прикладне застосування теорії для вирішення конкретних проблем. Природничі науки і відповідні наукові теорії мають багато важливих і різноманітних прикладних застосувань, пов'язаних із різними сферами практичної і професійної діяльності людини. Серед таких прикладних застосувань наукових теорій – сільське господарство, медицина, промислове виробництво та інші, елементи знань про які знаходять своє відображення в змісті навчання природничо-наукових дисциплін старшої школи. Разом з екологізацією названих сфер практичної і професійної діяльності людини, на нашу думку, має відбуватися й екологізація відповідного змісту навчання шкільних природничо-наукових дисциплін. У першу чергу – через уведення в навчальний матеріал досвіду визначення й ефективного врахування та вирішення екологічних проблем, що виникають у цих сферах практичної діяльності. Такі визначені екологічні проблеми повинні мати переважно стрижневий і наскрізний (міждисциплінарний) характер, оскільки їхнє вирішення, як правило, лежить у площині багатьох аспектів і взаємозв'язків.

Визначення й конкретизація, доповнення регіональними типовими екологічними ситуаціями виникнення екологічних проблем у найважливіших практичних галузях життєдіяльності людини можуть слугувати навчальними прикладами постановки й вирішення екологічних проблем, критеріями відбору навчальних ситуацій, що слугуватимуть основою для складання навчальних завдань і задач екологічного змісту з природничо-наукових дисциплін.

Висновки. Екологізація навчальних природничо-наукових дисциплін у старшій школі зумовлюється важливими тенденціями екологізації природничо-наукового пізнання, наукового мислення і галузей сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва

і життєдіяльності людини в цілому. Екологізація змісту навчання предметів природничо-наукового циклу старшої школи є важливим і необхідним засобом гуманізації й гуманітаризації природничо-наукової освіти в цілому, ключовою дидактичною умовою формування екологічної культури старшокласників. Одним з основних шляхів екологізації природничо-наукових предметів є введення в навчальний матеріал досвіду визначення й ефективного врахування та вирішення екологічних проблем, що виникають у сферах наукового пізнання і практичної діяльності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Родигіна І.В. Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Історія і теорія педагогіки". – Луганськ, 2000. – 17 с.
2. Родигіна І.В. Гуманізація і гуманітаризація у світлі сучасних тенденцій розвитку природничо-наукової освіти // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка: Зб. наук. пр. – Луганськ: ЛДПУ ім. Тараса Шевченка, 1999. – № 1. – С. 75–79.
3. Клименко Л.О. Гуманітаризація навчання фізики в загальноосвітній школі при вивченні оптичних явищ: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
4. Гашенко І.О. Педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Запоріжжя, 2005. – 208 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 376 с.
6. Лук'янова Л.Б. Екологія // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 249–250.
7. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. Корсак К.В. Екологічна освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 248–249.
9. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика. Концептуальні засади сучасного розвитку / В.С. Крисаченко, М.І. Хилько. – К.: Знання України, 2002. – 598 с.
10. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология. – К.: Наукова думка, 1990. – 215 с.
11. Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. – М.: Наука, 1987. – 182 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ФІЗИЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Т.В. Гуляєва

Запорізький національний технічний університет

Л.В. Гуляєва

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядаються психологічні й дидактичні основи інтеграції фізичних знань учнів та визначені основні функції міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: інтеграція знань, навчання фізики, учні середньої школи.

В статье рассмотрены психологические и дидактические основы интеграции физических знаний учащихся и определены основные функции межпредметных связей.

Ключевые слова: интеграция знаний, обучение физике, учащиеся средней школы.

Постановка проблеми. Сутність інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів тим, що встановлення зв'язків між знаннями має йти не від перебудови існуючих навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. Такий взаємозв'язок має бути природним, а не виходити зі штучних дидактичних побудов.

Інтегративне проектування змісту навчання фізики треба пов'язувати насамперед із концепцією національної школи України, концепцією середньої фізичної освіти, які передбачають:

- ефективне використання досягнень психолого-педагогічних наук при обґрунтуванні теорії і методики навчання фізики в сучасній середній загальноосвітній школі;
- підвищення ефективності та результативності процесу навчання фізики на основі інтеграції дидактичних теорій, методичних ідей;
- активний, перетворювальний характер навчальної діяльності школярів;
- інтенсивний розвиток стилю фізичного мислення учнів;

- здійснення диференційованого та індивідуального підходу в навчанні та вихованні школярів.

Метою цієї статті є з'ясування психологічних та дидактичних аспектів міжпредметних знань як основи інтеграції знань учнів із фізики в середній загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції фізичних знань учнів у своїх дослідженнях і публікаціях торкалися П.С. Атаманчук, В.Р. Ільченко, А.І. Павленко, П.І. Самойленко, О.В. Сергеев та ін. Широкого розповсюдження набувають інтегративні навчальні курси із фізики, елективні спеціальні курси тощо. Тому цілком слушним видається посилення уваги і звернення до уточнення теоретичних засад інтеграції фізичних знань учнів.

Установлення міжпредметних зв'язків засновується на фізіологічних і психологічних даних про системність роботи мозку і психічних функцій.

“Що таке насправді акт розмірковування?” – запитував І.М. Сеченов і відповідав: “Це є ряд пов'язаних між собою уявлень, понять, що існують у цей час у свідомості...”. Він вважав, що сприймання зовнішнього світу спрямоване на з'ясування зв'язків і залежностей між предметами, які об'єктивно існують поза нами. Розумовий розвиток учня являє собою безперервне поглиблення й розширення уявлень і понять, що відображають ці зв'язки. Збагачення знань висуває на перший план завдання поповнення прогалин і приведення в систему понять і уявлень, групування їх на основі провідних ідей. Так І.М. Сеченов від фізіологічних понять приходив до психолого-педагогічних питань розвитку розумової діяльності. При цьому основою процесу навчання він вважає накопичення життєвого досвіду, систематизацію знань, умінь і навичок, їхню динамічність. Постійний процес систематизації нових знань стає супутником їхнього дроблення і встановлення зв'язків між ними.

Психологічні засади міжпредметних зв'язків були закладені вченням І.П. Павлова про динамічний стереотип і другу сигнальну систему. Фізіологічним механізмом засвоєння знань І.П. Павлов вважав утворення в корі головного мозку складних систем часових зв'язків, які він ототожнював із тим, що в психологічному плані асоціації – це зв'язки між усіма формами відображення об'єктивної дійсності, в основу яких покладено відчуття. “Все навчання полягає в утворенні часових зв'язків, – підкреслює він, – а це є думка, мислення, знання”. Для встановлення диференційованих і міцних часових зв'язків рішуче значення має утворення в корі головного мозку осередків оптимального збудження. Утворення цих осередків залежить від інтенсивності подразника. Ця інтенсивність, згідно з І.П. Павловим, залежить, у свою чергу, від дій, яким піддавався індивідум раніше. Центральна нервова система реагує на подразник не лише залежно від його характеру, але й від підготовленості до дій попередніх подразників.

Отже, засвоєні раніше знання, що використовуються вчителем або учнями при вивченні нового матеріалу, виступають у ролі додаткових подразників, виявляючи вплив на функціональний стан ділянок кори великих півкуль головного мозку, пов'язаних із попередньою діяльністю учнів щодо засвоєння нових знань.

Як правило, предмети і явища реальної дійсності, пов'язані між собою ланцюжком різних обставин, постають взаємозв'язаними і в пам'яті учня. Зустрівшись з одним із цих предметів чи явищ, учень завдяки асоціації може згадати також інший предмет, пов'язаний з ним. Особливо часто це має місце під час розв'язування задач із міжпредметним змістом. У житті кожного зустрічаються випадки, коли повністю забувається подія, в який він брав безпосередню участь. Але достатньо нагадати йому або згадати самому один факт, як подія виразно відтворюється в пам'яті.

У результаті відображення об'єктивної дійсності в мозку школяра формується складна система постійних і часових зв'язків, які забезпечують єдність його поведінки і системність знань про світ, – динамічний стереотип. Ця система динамічна, змінюється завдяки новим діям. Разом із тим їй притаманна і відносна стійкість, необхідна для функціонування учнів як біологічних і соціальних істот.

Принцип системності в роботі головного мозку виявляється у властивості утворювати умовні рефлекси не лише на якийсь один конкретний подразник, але й на взаємодію цих подразників. Цей важливий факт дає можливість пояснити явище “переносу” раніше вироблених реакцій на цілковито нові подразники, якщо вони перебувають між собою в тих же відносинах, що й подразники, на які раніше були вироблені рефлекси.

Розкривши нейродинамічну основу асоціацій і показавши її системний характер, І.П. Павлов усю психічну діяльність впритул до найвищого її появлення – мислення – тлумачив у плані своєї концепції як асоціативну діяльність. “Наша розумова діяльність, – підкреслював він, – чільна основа на цьому ланцюжку подразників, на асоціаціях”.

Всяке навчання зводиться до утворення нових зв'язків, асоціацій. Нові знання вступають у різноманітні зв'язки (асоціації) з тим, що вже мають у свідомості, відомостями, які були одержані в результаті навчання й досвіду. У свій час відомий психолог Л.С. Виготський у роботі “Дослідження розвитку наукових понять у дитячому віці” підкреслив, що “всяка основа, ступінь у розвитку, узагальнення спирається на узагальнення попередніх ступенів. Новий ступінь узагальнення виникає не інакше, як на основі попереднього”. Л.С. Виготський експериментально встановив, що попередня розумова діяльність, яка сприяла формуванню узагальнень, “не аналізується і не пропадає даремно, але включається і входить як необхідна передумова в нову роботу думки”.

У цьому ми переконуємося при розв'язанні системи задач із міжпредметним змістом.

У розробці психологічних основ міжпредметних зв'язків велика заслуга належить професору Ю.О. Самаріну, який довів, що асоціація (зв'язок) має лягти в основу вивчення розумової діяльності учня. На його думку, локальна асоціація є початковою стадією знань учня і являє собою складну асоціативну систему різноманітних відчуттів та їхніх слідів. У результаті подальшого кроку на шляху до пізнання локальні асоціації, які об'єднуються і взаємопідпорядковуються, утворюють частково-системні асоціації, які відображають предмети і явища більш повно і з різних боків. Але такі асоціації лише в обмежених розмірах дають основу для самостійної розумової діяльності учнів. Вони включаються в більш широку систему зв'язків, у так звані внутрішньосистемні асоціації. На цьому рівні розумової діяльності в учнів формуються спеціальні вміння і навички (міжпредметного характеру), розумова діяльність набуває достатньо глибокого і широкого характеру, але й вона обмежується якою-небудь однією галуззю знань, одним предметом. І лише наступний ступінь об'єднання зв'язків, одержавши назву міжсистемних (або міжпредметних) асоціацій (які включають у себе внутрішньопредметні), дозволяє людському розуму відобразити різноманітні предмети і явища реального світу в їхній єдності і протилежності, в їхній багатогранності і суперечностях. На цьому рівні розумової діяльності відбувається формування найбільш складних узагальнень про реальну дійсність, відображення її в різноманітних зв'язках і відношеннях, що так необхідно для розв'язування задач із міжпредметним змістом. Тому міжсистемні або міжпредметні асоціації набувають першочергового значення у формуванні розумової діяльності школярів: "Лише міжсистемні асоціації у кінцевому рахунку забезпечують єдність, цілісність особистості як єдність світогляду і поведінки".

Розглядаючи міжсистемні, або міжпредметні, асоціації, Ю.О. Самарін приділяє особливу увагу вирішенню проблеми взаємозв'язків у навчанні. Він показує, що джерела утворення міжпредметних асоціацій знаходяться всередині навчального предмета, бо в його системі є "зародок" ряду інших навчальних предметів. Не лише предмети, але й окремі поняття, задачі також є джерелом міжпредметних асоціацій. Не дивлячись на те, що в системі навчальних предметів, особливо в старших класах, закладена база для формування діалектичного розуміння предметів і явищ, міжсистемні асоціації утворюються легше, міцніше при вмілому погодженні вчителем знань із різних дисциплін, об'єднаних єдністю теми чи питання. Провідна роль при цьому належить міжпредметним задачам. Тому встановлення зв'язків між навчальними предметами в процесі навчання, за Ю.О. Самаріном, є не-

обхідною психолого-педагогічною умовою для формування цілісних системних знань учнів. Багато дослідників, які вивчали процес утворення асоціацій у ході навчання, надають великого значення їхній динамічності – вмінню школярів перебудовувати проблемні в них системи асоціацій, об'єднуючи нові асоціативні ряди з раніше засвоєними. Особливо яскраво це проявляється при розв'язуванні задач із міжпредметним змістом. При цьому відмічається психологічна своєрідність переходу від одного предмета до іншого, а також труднощі, які доводиться при цьому переборювати школярам: “Але найбільша трудність, яка переборюється підлітком звичайно лише до самого закінчення перехідного віку, являє подальше перенесення смислу або значення виробленого поняття на нові й нові конкретні ситуації, які уявляються ним також в абстрактному плані”.

Вищою сходинкою асоціації є міжсистемні (міжпредметні) зв'язки. Вони включають різні системи знань, умінь і навичок з ряду, головним чином, суміжних навчальних предметів. До числа міжсистемних зв'язків відносяться, наприклад, фізико-хімічні закони збереження, теорія будови речовини, їхнього застосування до розкриття біологічних закономірностей. Міжпредметні зв'язки забезпечують цілісність розумової діяльності, що проявляється в поглядах, переконаннях, світорозумінні.

Численні дослідження вітчизняних психологів підтверджують і конкретизують положення І.М. Сеченова, обґрунтоване ним у роботі “Елементи думки”: “Через голову людини протягом усього її життя не проходить жодної думки, котра не створювалась би з елементів, зареєстрованих у пам'яті. Навіть так звані нові думки, що лежать в основі наукових відкриттів, не є винятком із цього правила”.

Психологи встановили, що сприйняття учнями залишає сліди в корі великих півкуль головного мозку. Ці сліди не залишаються бездіяльними. Тому людська пам'ять не лише запам'ятовує і зберігає знання, засвоєні раніше, але й відтворює їх тоді, коли це потрібно.

На основі цих специфічних особливостей навчання має бути побудоване таким чином, щоб формувати в учнів здатність відтворювати раніше засвоєні знання для кращого запам'ятовування нового матеріалу: зв'язки міцніють і стають багатогранними лише при використанні цілеспрямованих справ, зокрема системи міжпредметних задач, у процесі навчання фізики. Предмети і явища, взаємопов'язані в природі, зв'язуються і в пам'яті школяра. Здатність пам'яті запам'ятовувати все нове на основі раніше засвоєного і відомого не повинна обмежуватися лише внутрішньопредметними зв'язками, – як це ще часто буває на практиці, бо наряду з внутрішньопредметними міжпредметні зв'язки дають можливість подивитися на предмет із різних боків і міцніше запам'ятати на основі розумових асоціацій увесь предмет чи явище дійсності. У цьому відношенні цінним для практики є

положення, висунуте відомим психологом А.О. Смирновим, який вважав, що найважливішими характеристиками запам'ятовування слід назвати прийоми змістового групування навчального матеріалу і виділення змістових пунктів, змістового співвідношення того, що засвоюється, у зв'язку з уже відомим учням. Він також відмічає, що в навчанні важливо не лише вивчення нового, не лише повідомлення або вказівка на вже відомий матеріал, а привчання школярів самостійно знаходити вже відоме їм, зіставляти і співвідносити знову з тим, що вже відомо, наприклад при розв'язуванні і складанні задач із міжпредметним змістом під час вивчення фізики та інших природничих дисциплін.

На цій основі можна прийти до висновку, що оволодіння прийомом переносу знань одного предмета при засвоєнні іншого вносить в аналітико-синтетичну діяльність учнів велику цілеспрямованість при розв'язуванні конкретних задач, підвищує активність самостійних методів роботи, забезпечує кращу організацію розумової діяльності і, нарешті, формує логічну послідовність при розв'язуванні як загальних, так і конкретних задач, зокрема з міжпредметним змістом.

Знання учня, які виступають як результат його мислення, разом із тим є й основним засобом пізнання. Нове, як правило, засвоюється на основі відомого, відштовхуючись від чого школяр може просунути-ся у своєму пізнанні на нову сходинку: "Нове, невідоме людині, закономірність розкриваються лише через установлення нових зв'язків з уже відомими".

У цьому "відправному пункті" пізнання міжпредметних зв'язків (включаючи задачі з міжпредметним змістом) як необхідній умові успішного і результативного навчання належить провідне місце. Знання суміжних предметів розширюють межі можливостей учнів "відштовхуватися" від відомого, тобто швидше і правильно знаходити шлях до продуктивного засвоєння нового. Тому міжпредметні зв'язки як прийом розумової діяльності можна розуміти як систему синтезу й узагальнення при розв'язуванні пізнавальних задач, до яких відносяться також і задачі з міжпредметним змістом.

Чим розумніше школяр, стверджують психологи, тим триваліша міцність закріплення в пам'яті знань усіх навчальних предметів відрізняється повнотою і якістю, емоційним забарвленням, усвідомленням важливості взаємопов'язаних знань у житті і практичній діяльності, глибоким осмисленням змісту суміжних предметів та їхнім практичним застосуванням, організацією неодноразового, обґрунтованого відтворення у свідомості школярів раніше засвоєного. Всі ці завдання розв'язуються поряд із головними – розвитком інтересу до знань і дидактично правильною організацією всього процесу вивчення нового.

Питання проектування методики навчально-виховного процесу, побудованого на інтегративній основі з широким використанням інтегративних задач, були б не повними без освітлення психологічних аспектів, пов'язаних із засвоєнням знань. При цьому звертаємо увагу на те, що найбільш ефективний і результативний спосіб засвоєння знань учнями – виконання діяльності, відповідної цим знанням. На базі фундаментальної психологічної теорії поетапного формування розумових дій, розробленої П.Я. Гальперінім і Н.Ф. Талізінюю, встановлено, що перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню розумову дію є дуже складним процесом.

Процес розвитку розумових дій можна умовно розчленувати на 6 етапів:

1. Попереднє ознайомлення з метою дії, створення мотивації школярів.
2. Отримання необхідних пояснень про мету дії, її об'єкт, систему орієнтирів тобто етап складання схеми орієнтованої основи дій.
3. Формування дій у матеріальному або матеріалізованому вигляді, в результаті чого виникає можливість засвоїти зміст дії.
4. Опрацювання дії як зовнішньої; мова стає самостійним носієм всього процесу – і завдання, і дії.
5. Формування дії в зовнішньому мовленні про себе; скорочення й автоматизація дії.
6. Виконання дії в розумовому плані.

Ці етапи складають основу методичної системи керування пізнавальною діяльністю учнів при реалізації міжпредметних зв'язків, зокрема розв'язуванні інтегративних задач.

Розглянута психолого-педагогічна концепція керівництва пізнавальною діяльністю школярів достатньо повна й ефективна. Її екстраполяція на методику реалізації міжпредметних зв'язків сприяє визначенню окремих етапів навчання основ наук (табл. 1).

Таблица 1

Узагальнені етапи навчання

Елементи методичної системи	Етапи навчання
1	2
Створення мотивації пізнаваль-	1. На першому етапі за допомогою спеціально створених засобів навчання здійснюється попереднє ознайомлення учнів із наступною навчальною діяльністю. Створен-

ної діяльності	ня необхідної мотивації реалізується проблемними завданнями і задачами міжпредметного змісту. Таким чином створюються психологічні передумови до наступної пізнавальної діяльності.
1	2
Створення системи орієнтирів діяльності	2. На другому етапі навчання висувається мета створення в школярів системи орієнтирів для мисленої діяльності при формуванні узагальнених природничо-математичних понять. Якщо учням буде запропонована логічна структура предметних знань, то на її основі вони зможуть визначити такі суттєві властивості й відношення, що могли б слугувати орієнтирами для виконання будь-якого завдання міжпредметного змісту. З дидактичної точки зору в цьому напрямі найбільш перспективним є мова графів, що об'єднують у собі риси знака й образу. Особливість графів як знакових моделей полягає в тому, що, не даючи ніякої якісної інформації, вони дозволяють визначити структурні характеристики предметних знань. Мова графів дозволяє показати логічну структуру предметних знань у вигляді структурно-логічної схеми – знакової моделі. Структурно-логічна схема слугує основою організації цілеспрямованого засвоєння навчального матеріалу, реалізації загальнологічних вимог, забезпечуючи обґрунтовану розробку засобів навчання, добирання дидактичних питань, ефективний контроль їхнього розуміння й засвоєння. Зрештою, структурно-логічна схема є опорним конспектом як природничо-математичних (предметних) знань, так і змісту навчального матеріалу.
Формування моделі діяльності	3. Третій етап навчання спрямовує вчителя на розробку моделі колективних або індивідуальних дій учнів. Для цього вчителю необхідні засоби навчання, які дозволяли б відбити можливі варіанти розумових дій учнів у матеріальному або матеріалізованому вигляді. Якщо засвоювана дія виконується як зовнішня, практична дія з реальними предметами – вона матеріальна, якщо з допомогою будь-яких схем, зображень – матеріалізована.

Організація первинної діяльності на основі визначеної моделі	4. На четвертому етапі навчання учні можуть виконувати дії згідно з розробленою моделлю. Ретельний контроль із боку вчителя необхідний для попередження помилок і забезпечує відповідність виконання прийнятим нормам. Засобами навчання слугують приклади виконання дій (розв'язування міжпредметних задач).
--	---

Продовження таблиці 1

1	2
Самостійна діяльність з елементами самоконтролю	5. На п'ятому етапі вчитель повинен забезпечити можливість поступового скорочення й автоматизації дії. Шлях до цього лежить через навчання методів контролю за виконанням конкретної дії, тобто через самоконтроль. Учитель добирає спеціальні завдання, міжпредметні задачі, включаючи завдання на рефлексію, при виконанні яких від учнів вимагається застосування засвоєного матеріалу для отримання максимального і глибокого усвідомлення розв'язку (відповіді). Засобами навчання виступають спеціальні задачі міжпредметного змісту.
Самостійна діяльність з елементами творчості	6. Шостий етап навчання реалізується через самостійну роботу над комплексними завданнями (задачами, вправами). Для виконання самостійної роботи необхідні сформовані знання й уміння, а в окремих випадках – нові, більш складні вміння. Засобами навчання є комплексні завдання (задачі, вправи).

Методологічну основу інтегративного підходу до вивчення фізики в середній загальноосвітній школі складають новітні здобутки психології, педагогіки, дидактики, інженерії, багаторічного досвіду викладачів, учителів, а саме: технологія розвивального навчання В.В. Давидова, А.В. Фурмана, І.Я. Якиманської; технологія проблемного навчання І.О. Ільницької, О.І. Ляшенка, О.М. Матюшкіна, А.В. Фурмана та ін.; технологія розвитку пізнавального інтересу І.Я. Ланіної, Г.І. Щукіної, Н.Ф. Талізінної; методична ідея генералізації знань В.Г. Разумовського; укрупнення дидактичних одиниць П.М. Ерднієва; закони оперативної та довгочасної пам'яті П. Ліндсея, Д. Нормана; технологія диференційованого навчання Г.Д. Глейзера, О.В. Сергєєва; модульна технологія у вищій школі Дж. Рассела, Б. Гольдшмідта, М. Гольдшмідта, А.М. Алексюка та в середній школі А.В. Фурмана, В. Оконя, К.Я. Вазіної, Е.В. Сковіна, О.В. Сергєєва та ін.

Як визначити дидактичні зв'язки інтегративних зв'язків у процесі навчання основ наук? Які лінії систематизації різноманітних міжпредметних зв'язків у предметній системі навчання? Які дидактичні основи встановлення міжпредметних зв'язків, їхнього змісту й характеру? Засвоєння цих теоретичних положень пов'язане з аналізом структури навчального предмета, навчальної діяльності і процесу навчання.

Навчальний предмет – дидактична основа інтеграції знань.

Поняття навчальний предмет, з одного боку, вужче, ніж основи науки, бо включає лише основи, що відповідають меті загального утворення, а з іншого боку, ширше, бо містить і суто методичні засоби їхнього засвоєння. МПЗ дозволяють будувати пізнавальну діяльність на основі загальнонаукових ідей, що враховуються, і новітніх засобів навчання. Вони формують загальний хист навчатися і розкривають загальні принципи побудови науки. Зміст різних видів утворення (літературного, біологічного, математичного) не можна визначити, не враховуючи зв'язків між предметами. Тому МПЗ слугують джерелом конструювання утворення змісту з окремих навчальних предметів. Загальні структурні елементи навчальних предметів створюють об'єктивні основи комплексного здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні:

- 1) наукові об'єкти вивчення, факти;
- 2) поняття, закони, теорії;
- 3) світоглядні ідеї;
- 4) історичні проблеми і шляхи науки;
- 5) методологічні основи і засоби науки;
- 6) узагальнені засоби пізнання;
- 7) специфічні вміння і навички;
- 8) мова науки;
- 9) ідейно-виховні аспекти знань.

Отже, навчальний предмет – це єдність знань, засобів і відношень, що формуються та враховуються в процесі вивчення певної науки, галузі людської діяльності. Розгляд навчального предмета на абстрактному рівні у вигляді узагальненої моделі знань, ізольованого від діяльності і процесу навчання, дозволяє виділити в ньому склад знань: про об'єкт, засоби діяльності, про цінності. Підставою цих видів знань є такі функції інформації в процесі сприймання людиною:

- 1) епістемічна сутність, що розкриває об'єкту наукові знання про нього з метою показати суб'єкту, що є цей об'єкт;
- 2) інструментальна, що показує, як установлені знання про об'єкт, засоби пізнання;
- 3) мотиваційно-оцінювальна, що розкриває ціннісну сутність знань про об'єкт із позицій ідеології суспільства, світогляду

вченого, потреб людини, в результаті чого суб'єкт дізнається, навіщо необхідно вивчати цей об'єкт. Кожний елемент інформаційної структури навчального предмета може слугувати об'єктивною основою міжпредметних зв'язків у змісті навчання. У свою чергу, відбиваючи міжнаукові ідеї, вони є і джерелом побудови змістовної структури навчального матеріалу, вносять у нього "міжнаукові компоненти".

Отже, міжпредметні зв'язки – це особливо значущий у сучасних умовах наукової інтеграції чинник формування змісту і структури навчального предмета, а сама структура навчального предмета слугує одним з об'єктивних джерел різноманітних їхніх видів і функцій.

Аналіз нових навчальних програм із предметів природничо-наукового циклу показав, що вони вимагають від учителів цих предметів рішення загальних навчально-виховних завдань:

- 1) формування наукового світогляду школярів, вірного сприймання сучасної наукової картини світу;
- 2) виховання в процесі засвоєння основ наук про природу, формування дбайливого ставлення до неї, залучення школярів до її охорони;
- 3) формування загальнопредметних умінь у тих видах діяльності, що є загальними для цих предметів (навчальна, пізнавальна, експериментально-практична, розрахунково-вимірвальна та ін.);
- 4) політехнічна освіта і трудова підготовка школярів.

Предмети природничо-наукового циклу включають загальні методологічні, фундаментальні наукові ідеї, закони і принципи (еволюційного розвитку, збереження матерії й енергії, періодичності, відносності, причинності, системності, симетрії та ін.). Фізика і хімія вивчають речовини та їхні властивості, але об'єктом фізики є молекулярний рівень будови речовини, а об'єктом хімії – атомний. Основна лінія систематизації навчального матеріалу із фізики і хімії – відтворення цілісної теорії будови речовини на основі переходу від атомно-молекулярного вчення до електронної теорії. Здійснюючи інтегративний підхід "біологія – фізика – хімія", важливо переконати школярів, що біологічна форма руху матерії являє собою більш високий рівень її розвитку. Її неможливо звести до фізико-хімічних форм. У живій природі фізико-хімічні процеси підпорядковуються біологічним закономірностям еволюційного розвитку, єдності організму і середовища, взаємозв'язкам будови і функцій, процесам їхнього нервового і гормонального регулювання. Разом із тим необхідно сформувати найважливіші світоглядні висновки про матеріальну єдність світу

і закони його розвитку, про пізнання найскладніших явищ живої природи, про використання наукових знань у господарській діяльності людини.

Виходячи із вищезазначеного, дидактичну модель навчального предмета, зокрема фізики, можна подати так:



Навчальна діяльність – дидактична основа міжпредметних зв’язків.

Пізнавальна діяльність орієнтована на “відкриття” нових (об’єктивно або суб’єктивно) знань і засобів. Результат навчальної діяльності полягає в зміні самого діючого суб’єкта, учня. Результат пізнавальної діяльності пов’язаний зі зміною ідеальних образів предметів пізнання. В навчанні обидва результати неподільні, бо зміна ідеальних образів відбивається у свідомості учня, перебудовуючи його знання, відношення, засоби діяльності. Тому розумова діяльність у навчанні розвивається в навчально-пізнавальну, в діяльність синтетичного характеру, що об’єднає в собі навчальні й пізнавальні цільові настанови.

Пізнавальна діяльність націлена на перетворення образів (понять, теорій, законів) об’єктів реального світу, що раніше склалися у свідомості учня, що досягається в процесі засвоєння нових знань і засобів їхнього отримання. МПЗ за лінією пізнавальної діяльності

укладені в розв'язанні на уроках із різних навчальних предметів однотипних пізнавальних задач, націлених на засвоєння аналогічних за своєю структурою знань (теорій, законів, понять та ін.). Пізнавальні вміння, що надаються школярам під впливом міжпредметних зв'язків, стають узагальненими, загальнопредметними і міжпредметними.

Практична діяльність – це перетворення реальних об'єктів, що враховуються, шляхом застосування наукових знань із метою отримання нових фактів, емпіричних висновків, продуктів діяльності. Практична діяльність школярів реалізується в конкретних формах: трудова, фізична, конструктивно-технічна, розрахунково-вимірювальна, обчислювальна, експериментальна, образотворча, мовна. Здійснюючи практичну діяльність, учні засвоюють правила дій, алгоритми операцій і відповідні вміння й навички. Під впливом міжпредметних зв'язків вони також набувають узагальненого характеру.

“Ціннісно-орієнтаційна” – це оцінна діяльність школярів. Вона здійснюється в процесі засвоєння ціннісних аспектів знань, світоглядних ідей, зв'язків між наукою та ідеологією, які служать орієнтирами в навчальній діяльності учнів при вивченні усіх навчальних предметів.

Дослідження в галузі формування вмінь школярів на основі міжпредметних зв'язків виявили взаємодію загальних, особливих і одиничних компонентів дій в умінні різного рівня узагальненості. Інтегративність умінь (і знань) – це їхня функціональна якість, що набувається в процесі переносу й узагальнення засобів дій із різних навчальних предметів. Інтегративність як якість знань і вмінь відбиває їхню генезу, походження в процесі наукової інтеграції, породження нових знань і засобів на межі різних наук. Інтегративні вміння – це спроможність учня встановлювати й засвоювати зв'язки в процесі переносу й узагальнення знань і вмінь із суміжних предметів.

Таким чином, навчальний предмет і навчальна діяльність є дидактичними основами визначення міжпредметних зв'язків саме тому, що вони, як системні об'єкти процесу навчання, являють собою єдність загального й особливого. Спільність структурних компонентів навчальних предметів і навчальної діяльності слугує джерелом міжпредметних зв'язків у процесі навчання.

Навчальні функції міжпредметних зв'язків. Удосконалення змісту освіти в школі спирається на комплексно-системне використання в навчанні міжпредметних зв'язків. Це є одним із критеріїв відбору і координації навчального матеріалу в програмах суміжних предметів. Взаємне погодження та інтеграція видів знань і вмінь, що відображені в нових програмах, стало можливим завдяки численним досліджен-

ням конкретних взаємозв'язків між предметами всередині циклів. Різний ступінь узагальненості наукових понять (спеціальні, фізико-хімічні, фізико-математичні, біохімічні, фізико-хіміко-біологічні, політехнічні, діалектико-матеріалістичні, власне методологічні) втілюється на різних рівнях зв'язків: внутрішньокурсіві, внутрішньоопредметні, внутрішньоциклові, міжциклові.

Навчальні функції міжпредметних зв'язків природничо-наукових і гуманітарних предметів націлені на формування цілісної системи знань учня про природу і суспільство, єдиної наукової картини світу.

Виховні функції міжпредметних зв'язків. Аналіз досліджень показав, що підвищення рівня навчання за допомогою МПЗ посилює його виховні функції. Очевидно, що інтегрування і координація змісту навчальних предметів закладають твердий фундамент наукового світо-розуміння. Широкі філософські узагальнення – матеріальна єдність і пізнавальність світу, закони розвитку і взаємозв'язок явищ природи і суспільства – ґрунтуються на фундаментальних законах природознавства.

Психологічною основою досліджень, що розкривають взаємодію навчальних і виховних функцій МПЗ, виступає закономірна єдність свідомості, почуттів і дій у психічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності в навчанні є однією з педагогічних умов комплексного підходу, спрямованого на формування світогляду як інтегрального особистісного утворення.

Розвивальні функції міжпредметних зв'язків. Підвищуючи науково-теоретичний і ідейно-виховний рівні змісту знань, МПЗ активізують розумову діяльність школяра. Дослідники проблеми розумового розвитку школярів бачать у міжпредметних зв'язках не тільки засіб формування гнучкої і продуктивної системи знань, але й узагальнених засобів дій. Міжпредметні зв'язки розглядаються як один зі шляхів розвивального навчання, яке веде до формування якісно нових витворів у навчальній діяльності школярів – міжпредметних понять і міжпредметних умінь.

Функції міжпредметних зв'язків впливають на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів. Аналіз функцій зв'язаний із вивченням діяльності. Серед загальних (міжпредметних) видів діяльності розглядаються мовна, вимірювально-розрахункова, творча та ін.

Висновки. Психолого-педагогічною умовою для інтеграції фізичних знань як формування цілісних системних знань учнів є встановлення зв'язків між навчальними предметами в процесі навчання. Дидактичними основами визначення міжпредметних зв'язків є на-

вчальний предмет і навчальна діяльність саме тому, що вони, як системні об'єкти процесу навчання, являють собою єдність загального й особливого. Основними функціями МПЗ є навчальні, виховні, розвивальні, які впливають на розвиток самостійності пізнавальної активності та пізнавальних інтересів учнів. У статті враховані пропозиції й зауваження, внесені проф. О.В. Сергєєвим у процесі обговорення її змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Сергеев А.В. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе: Методические рекомендации для учителей физики / А.В. Сергеев, М.Г. Апанасенко, Л.А. Лисина. – Запорожье: Зап. обл. инст. усов. учителей, 1991. – 56 с.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
6. Федорова В.Н. Межпредметные связи / В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
7. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
8. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
9. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
10. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 56–60.
11. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 80 с.

Надійшла до редакції 25.03.2009 р.

ЦІЛІСНІСТЬ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАЬ, КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Л.І. Дегтяренко

*Терпіннівський колегіум "Джерело" Мелітопольського району
Запорізької області*

У статті розглянуто питання засвоєння знань, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів як цілісний процес.

Ключові слова: цілісність, контроль, оцінювання, математична підготовка.

В статье рассмотрены вопросы усвоения знаний, контроля и оценивания учебных достижений учащихся как целостный процесс.

Ключевые слова: целостность, контроль, оценивание, математическая подготовка.

Постановка проблеми. Гуманізація освіти передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів методичної системи навчання, створення максимально сприятливих умов для розкриття та розвитку здібностей та обдарувань дитини. Повернення школи до особистості учня виступає провідним принципом нового педагогічного мислення. Стає актуальним пошук нових технологій навчання.

У сучасній школі навчання слід розглядати як цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів, у результаті якого відбувається засвоєння учнями визначених знань, навичок і вмінь та реалізуються відповідні розвивально-виховні функції. Таким чином, сутність навчання визначають такі складові: рівень засвоєння знань, умінь і навичок, оптимальний розвиток та виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різних аспектів засвоєння, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів торкалися у своїх дослідженнях І.Є. Булах, Я.І. Грудьонов, М.Я. Ігнатенко, З.І. Слєпкань та інші науковці. Математика дає широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, вона є засобом вивчення фізики та астрономії, інформатики та обчислювальної техніки, хімії та біології і т. д. Розвинене мислення сприяє засвоєнню гуманітарних дисциплін.

Ось чому в умовах реформування системи освіти особливо актуальним стає забезпечення належного рівня математичної підготовки підростаючого покоління.

Досконалий процес засвоєння знань – запорука належного рівня математичної освіти підростаючого покоління.

Засвоїти знання – означає “зробити” їх своїм внутрішнім надбанням, яким можна було б послуговуватись у подальшому навчанні, у практичних життєвих потребах. Засвоєння знань – складна психолого-педагогічна дія, яка здійснюється з використанням усіх психічних процесів: емоційно-вольових (відчуття, почуття, воля, увага) та інтелектуально-пізнавальних (сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, уява). Процес засвоєння знань не лише ґрунтується на названих психологічних процесах, але й розвиває їх. Між засвоєнням знань і психічним розвитком учнів існує взаємозв'язок: добре організоване засвоєння знань, навичок, умінь розвиває психічні процеси, а оптимальний розвиток, у свою чергу, посилює ефективність засвоєння знань, навичок і умінь.

Метою статті є дослідження цілісності процесу засвоєння предметних знань учнів. Оскільки процес засвоєння складається із шести субпроцесів (сприймання, розуміння, запам'ятовування, узагальнення та систематизація, застосування), то природно, що вивчення кожної теми потребує деякого часу. Зрозуміло, що кожного уроку організовувати повний процес засвоєння нових знань практично неможливо. У шкільній практиці переважає не процес засвоєння знань, а “проходження” навчального матеріалу (крилаті висловлювання учнів: ми це вже проходили). Комбінований урок, який так полюбляють учителі, не дозволяє за часом повністю реалізувати всі свої складові: від перевірки засвоєного на попередньому уроці до закріплення нових знань. Тому новий матеріал вивчається наспіх і належно не закріплюється. Таке неправомірне засвоєння знань не формує їхньої цілісної картини та системи, не дає змоги виділити блоки головного навчального матеріалу, організовувати цілісноперіодичну його актуалізацію і повторення. Тому саме це привело до проблеми організації процесу засвоєння знань відповідно до віку учнів, їхніх розумових можливостей, а час, відведений на вивчення певної теми (модуля), має дозволяти повністю використати всі складові процесу засвоєння знань. Брак цього часу особливо відчувається в старій школі. І тому завдання кожного вчителя: чітка організація навчального процесу та досконала система контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Чим частіше здійснюється контроль ходу засвоєння знань, тим більша ефективність управління ним, бо дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності, дозволяє виявити проблеми до того, як вони стануть серйозною перешкодою в досягненні мети. Постійний контроль дозволяє вчасно стимулювати учіння дітей, а поточно-епізодичне опитування й оцінювання, яке існувало, моделює таке ж епізодичне учіння учнів. Неважко усвідомити, що таке оцінювання не виконує своїх самоорганізуючих функцій у систематичній навчальній праці, більше того, воно моделює епізодичне навчання.

У старій школі виділено час на вивчення певної сукупності навчального матеріалу (теми, модуля), що характеризується відносною

цілісністю та логічною завершеністю, його можна ефективно використовувати, поєднавши лекційно-семінарську та модульно-рейтингову систему навчання.

За такої системи навчання тематичний контроль здійснюється автоматично за підсумками 4-х опорних оцінювань: залік із теорії (12 балів), контрольна робота № 1 – рівень навичок (9 балів), контрольна робота № 2 – творчий рівень (5 балів), домашні роботи та ведення зошита (10 балів).

Питання до заліку учні отримують на першому уроці з певної теми. Його можна проводити як в усній, так і в письмовій формах. Під час контролю теоретичних знань (контроль № 1) учитель ставить питання так, щоб дати можливість учневі набрати по 3 бали на кожному рівні компетентності. Перед контрольною роботою навичкового рівня (контроль № 2) обов'язково провести урок-консультацію. Складаючи контрольну роботу творчого рівня (контроль № 3), доцільно підібрати дві задачі програмового матеріалу (2 та 3 бали або 1 та 4 бали) та одну задачу олімпіадного характеру (5 балів), а учень має право вибору. На розсуд учителя та з урахуванням побажань учнів творчу роботу можуть виконати не всі учні (залежно від їхніх розумових можливостей). Під час такого уроку вчитель паралельно може ліквідувати прогалини в базових знаннях решти учнів, а також проводити повторний контроль № 2 для тих учнів, які не впорались із навичковою контрольною роботою або хочуть підвищити свій базовий рівень. У класах із поглибленим вивченням математики творчу роботу виконують усі учні, і бажано оцінювати її за 12-бальною шкалою: 2-3 задачі програмного матеріалу або 1-2 задачі олімпіадного характеру. День та час проведення всіх видів контролю бажано доводити до відома учнів на першому уроці теми. Виставляючи оцінки за всі роботи, сумарну кількість балів можна перевести у 12-бальну систему оцінювання з урахуванням коефіцієнта вагомості за схемою.

Отже, без виконання творчих контрольних робіт учень не може максимально набрати 31 бал (за 12-бальною шкалою – 10 балів). Після тематичного контролю, якщо дозволяє час, корисно й потрібно практикувати уроки узагальнення та систематизації знань (семінари, конференції, захист робіт і т.ін.). Це сприяє активізації пізнавальної та розвитку творчої діяльності учнів, розвиває їхній інтелект та інтерес до вивчення математики.

Висновки. Отже, опорні оцінювання виконують подвійну роль: з одного боку, це основа для тематичного, семестрового та річного оцінювань, а з іншого – база для встановлення рейтингового показника. Така система навчання виконує і стратегічну, і тактичну стимулюючу функцію, спонукає учнів до вузівських форм навчання.

За вищезгаданого розподілу часу, відведеного на вивчення теми (модуля), процес засвоєння знань є цілісною системою, у процесі реалізації якої ми користуємося такими важливими принципами, як

модульність, гуманізація та індивідуалізація. Принцип модульності ґрунтується на організації засвоєння логічно завершеними частинами. Принцип гуманізації передбачає діалогічні взаємовідносини, за яких учень стає суб'єктом педагогічного процесу, а педагогічний процес, у свою чергу, спрямовується на творчий розвиток особистості, утвердження загальнолюдських цінностей. Принцип індивідуалізації навчання вимагає враховувати й розвивати індивідуальні особливості дітей із метою досягнення оптимальних освітніх результатів.

Управлінський цикл закінчується контролем стану викладання математики через моніторингові контрольні роботи. Вони дають можливість перевірити стан виконання поставлених завдань, досягнення проміжних і кінцевих результатів, створення можливостей засвоєння знань, умінь і навичок та їхньої корекції. Такий контроль використовується також для оцінки ефективності функціонування цієї системи, дозволяє внести необхідні корективи обраного курсу, переглянути й уточнити цілі й завдання. З метою зручності контролю для тематичного оцінювання доцільно відвести дві колонки: одна – для кількості набраних балів (зверху вказати можливу максимальну кількість набраних балів), друга – для оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною системою.

У всі часи проблема перевірки засвоєння учнями знань та їхнього оцінювання була в центрі уваги науковців та вчителів, оскільки від її вирішення великою мірою залежить якість навчання.

У зв'язку із застосуванням сучасних технологій, форм та методів навчання сьогодні, як ніколи, є актуальною проблема застосування сучасних технологій та методів оцінювання, що націлюють педагогів на ознайомлення з новими знаннями та підходами до вирішення цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 240 с.
3. Булах І.Є. Поняття якості в освіті // Система моніторингу та оцінювання якості освіти / За ред. І. Булах. – К., 2007. – С. 8-12.
4. Гужва А. Методологія критеріїв оцінювання // Освіта України. – 2008. – № 44-45. – С. 11.
5. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы обучения математике. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.
6. Груденов Я.И. Изучение определений, аксиом, теорем: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 95 с.
7. Слєпкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математики. – К.: Рад. шк., 1983. – 190 с.

Надійшла до редакції 24.06.2009 р.

ПРИМЕНЕНИЕ СЖАТЫХ АЛГОРИТМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

И.А. Драчева, Т.Г. Ершова

Керченский государственный морской технологический университет

У статті розглядаються приклади вживання стислих алгоритмів, таблиць і схем у процесі навчання розв'язання задач вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: алгоритмічний метод, схема-алгоритм, задача вищої математики.

В статье рассматриваются примеры применения сжатых алгоритмов, таблиц и схем в процессе обучения решению задач высшей математики студентов высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: алгоритмический метод, схема-алгоритм, задача высшей математики.

Постановка проблемы. Гуманистическая направленность высшего технического образования требует от педагогов поиска новых путей и методов обучения, толерантного отношения к студентам, направляет процесс изучения физико-математических дисциплин общеобразовательного цикла на индивидуализацию и дифференциацию обучения. При этом проводится учет индивидуальных психологических особенностей каждого студента.

Преподаватели технических ВУЗов, где высшая математика играет не последнюю роль, сталкиваются с проблемой “гуманитаризации” знаний студентов. Половина студентов приходят в технические ВУЗы из так называемых “гуманитарных” классов, имея очень слабую математическую базу. Поэтому преподаватели в своей работе должны использовать методы и приемы обучения высшей математике, которые позволяли бы учитывать и степень подготовленности студентов.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследование психологов (И.Я. Груденов, И.Ю. Кульгина, Е.Н. Турецкий, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов и др.), учителей-методистов (З.И. Слепкань, Б.П. Эрдниев, П.М. Эрдниев и др.), а также педагогическая практика показывают, что управление умственной деятельностью учащихся при обучении методами и способам решения задач эффективнее осуществляется в условиях алгоритмизации обучения и широкого применения схем и таблиц в учебном процессе [4, с. 131].

Формулирование целей статьи. В высшей математике многие стандартные задачи решаются по определенным правилам – алгоритм-

мам. Поэтому, наряду с другими, алгоритмический метод широко используется преподавателями для формирования навыков решения задач определенного типа. Целью данной работы является рассмотрение примеров применения сжатых алгоритмов, таблиц и схем в методике обучения решению задач высшей математики студентов высших технических учебных заведений.

Особенности использования алгоритмического метода в методике высшей математики заключаются в том, что математическое предложение (определение, формулировка теоремы, формулы, понятия, условия типовых задач и т. д.) запоминается студентом через выполнение алгоритмической последовательности действий. Используя поочередно указания алгоритма, студент решает задачу. Таким образом, у него формируются практические навыки применения определения, теоремы, формулы и т. п. По ходу решения задачи или примера студенты “вспоминают” не только отдельные пункты алгоритма, но и само математическое предложение. Таким образом происходит одновременное запоминание математических теорем, формул, определений и формирование навыков их применения на практике.

Работа с алгоритмами происходит в три этапа:

- 1) *составление алгоритма* (иногда студенты подвоятся к его самостоятельному составлению);
- 2) *демонстрация преподавателем примера использования алгоритма* (преподаватель показывает пример применения алгоритма при решении задач конкретного типа);
- 3) *самостоятельная работа студентов* (они читают алгоритм и решают задачу; при этом руководствуются как образцом ответа педагога, так и алгоритмическими указаниями).

Как показывает педагогический опыт, с кратким списком указаний студенты работают с большим интересом. Он является для них, по мнению И.Я. Груденова, “...как бы канвой, схемой, своеобразным стимулом, помогающим восстанавливать в памяти только что прослушанные, но еще хорошо не запомнившиеся рассуждения преподавателя. Чтение кратких указаний не отвлекает внимание студентов от хода решения задачи. Кроме того, краткие указания легко запоминаются, и уже после решения одной–двух задач учащиеся перестают читать их, ограничиваясь беглым взглядом на эти указания” [1, с. 66].

Приведем пример алгоритма решения задачи аналитической геометрии.

Известно уравнение прямой $\frac{x-x_0}{m} = \frac{y-y_0}{n} = \frac{z-z_0}{p}$ и плоскости

$Ax + By + Cz + D = 0$, найти точку пересечения прямой и плоскости.

Алгоритм решения задачи

1. Переходим к параметрическим уравнениям прямой
$$\begin{cases} x = x_0 + tm \\ y = y_0 + tn \\ z = z_0 + tp \end{cases}.$$
2. Подставляем выражения для x, y, z в уравнение плоскости, получаем уравнение: $A(x_0 + tm) + B(y_0 + tn) + C(z_0 + tp) + D = 0$.
3. Разрешаем полученное уравнение относительно t и приходим к трем случаям:
 - а) $\alpha t = \beta$ ($\alpha \neq 0, \beta \neq 0$), полученное значение t подставляем в параметрическое уравнение прямой и получаем искомую точку пересечения прямой и плоскости;
 - б) $0 \cdot t + F = 0$ ($F \neq 0$) – уравнение решений не имеет, прямая и плоскость не пересекаются;
 - в) $0 \cdot t = 0$ – параметр t принимает любое значение, прямая лежит в плоскости.

Алгоритм состоит из трех пунктов и очень быстро запоминается студентами.

Объем списка указаний сокращается также, если отказаться от требования охватить в одном алгоритме все задачи данного типа. Алгоритм предназначен для формирования у студентов первоначальных практических навыков и умений. Научившись решать простейшие задачи данного типа, с помощью дополнительных указаний студенты свободно переходят к решению более сложных и разнообразных задач и примеров.

Алгоритмический метод позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов. Всем студентам одновременно показывают, как применяется к решению задачи предложенный алгоритм. Скорость практического овладения пользования им различная. И в то же самое время применение алгоритмического метода повышает степень самостоятельности и личностной уверенности в освоении студентами методами решения задач и примеров по высшей математике.

Наиболее сложной темой в высшей математике является тема “Неопределенные интегралы”. Нельзя каждому (не табличному) интегралу указать определенную формулу, но можно выделить группы типовых интегралов, которые решаются по одной схеме: интегралы от тригонометрических функций, интегралы, берущиеся по частям,

интегралы от дробно-рациональных функций. Когда на практических занятиях разбирается определенный тип интегралов, студенты более или менее усваивают метод решения данного интеграла. Но при выполнении домашнего задания, при повторении пройденного материала, на контрольных работах они затрудняются в выборе метода решения к каждому интегралу. Методы решения каждого типа интегралов даются преподавателем подробно и обстоятельно в лекционном материале. Но если составлять алгоритм в виде списка указаний, то этот список получится очень громоздким. Предлагаем давать схемы-алгоритмы решения типовых интегралов. Примеры таких схем-таблиц представлены на схемах 1 и 2.

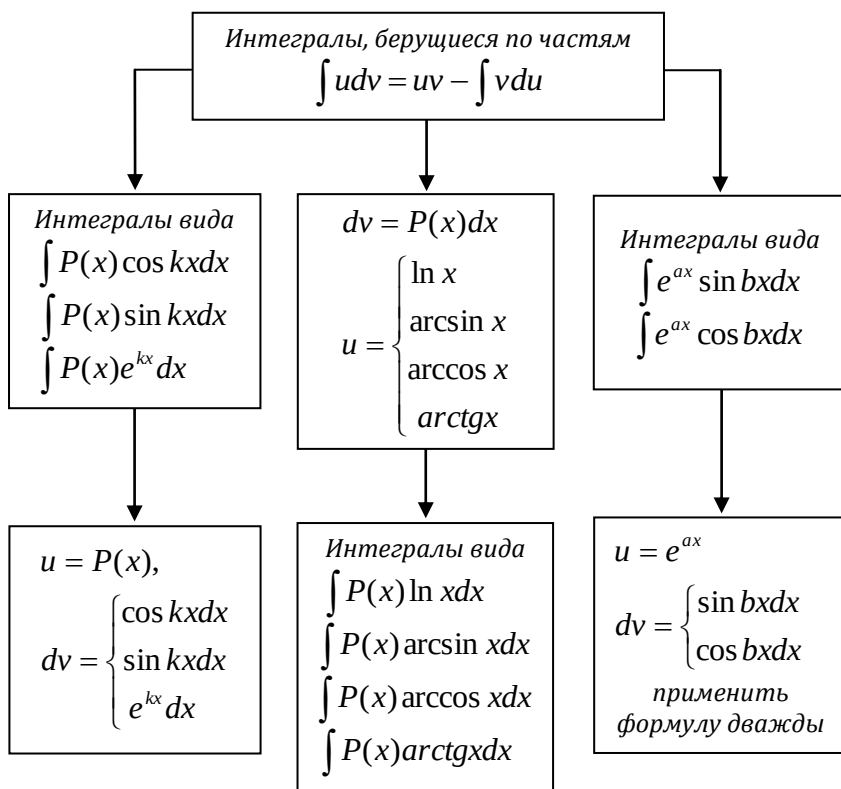


Схема 1.
Схема применения формулы "интегрирование по частям"

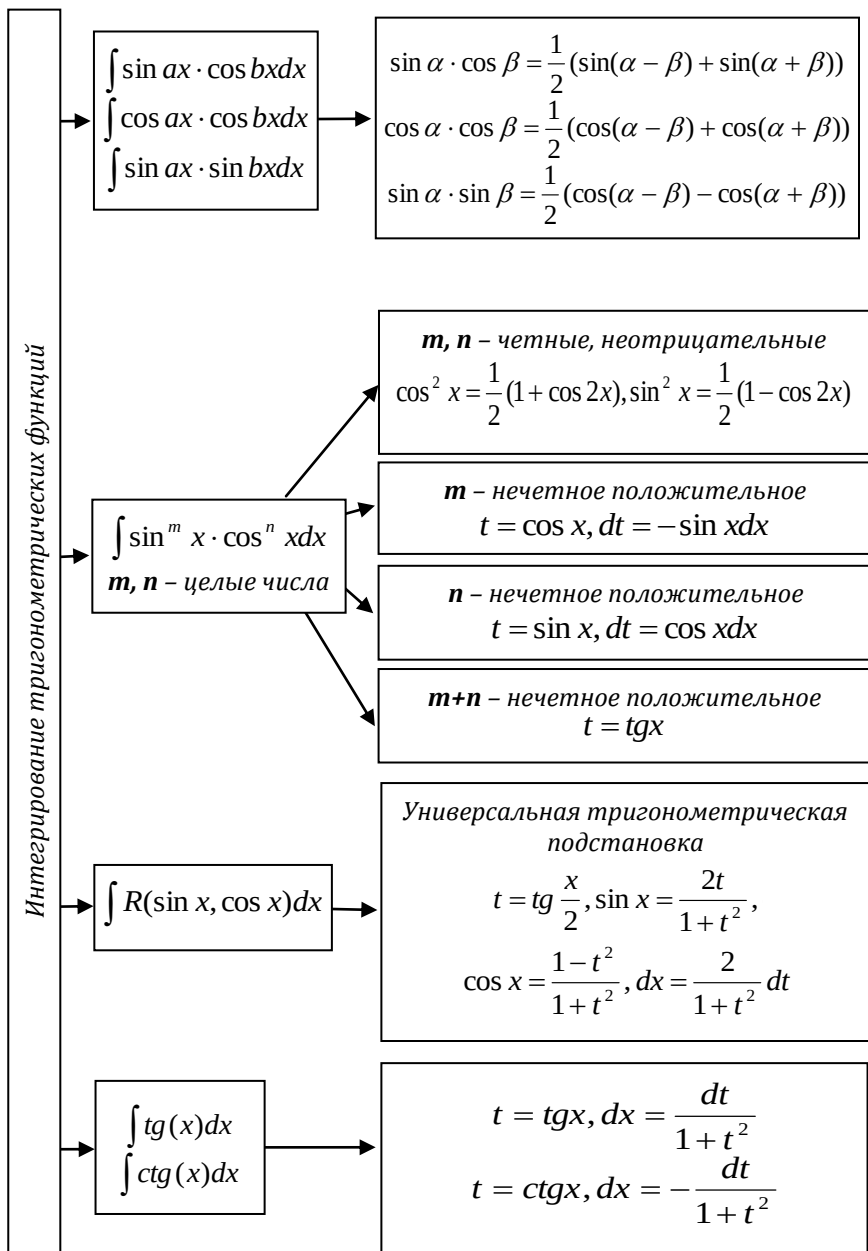


Схема 2.
Схема интегрирования тригонометрических функций

Схемы 1 и 2 не совсем являются псевдоалгоритмами, т.е. они содержат указания о подстановках, какие следует применить, а их практическую реализацию студент выполняет самостоятельно. Здесь термин “алгоритм решения” лучше заменить словами “схема-таблица” (или псевдоалгоритм). В современной методической литературе употребляется также термин “алгоритмическое предписание” [3, с. 32].

Со схемами-таблицами студенты работают с большим интересом, чем со списком указаний (порядком действий).

Очень большие алгоритмы удобно давать в виде таблицы, как представлен в таблице 1 алгоритм поиска частного решения линейного дифференциального уравнения второго порядка с постоянными коэффициентами и специальной правой частью

$$y'' + py' + qy = f(x).$$

Таблица 1

Алгоритм отыскания частного решения уравнения

$$y'' + py' + qy = f(x)$$

№	Вид правой части	Дополнительные условия		Вид частного решения
1.	$f(x) = P_n(x)$ $P_n(x)$ – многочлен n степени	а	Ноль не является корнем характеристического уравнения	$y_{\text{ч}} = Q_n(x)$ $Q_n(x)$ – многочлен n степени
		б	Ноль – корень характеристического уравнения	$y_{\text{ч}} = xQ_n(x)$
2.	$f(x) = ae^{\alpha x}$ a, α – константы	а	α – не корень характеристического уравнения	$y_{\text{ч}} = Ae^{\alpha x}$
		б	α – корень характеристического уравнения	$y_{\text{ч}} = Axe^{\alpha x}$
		в	α – двукратный корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = Ax^2e^{\alpha x}$
3.	$f(x) = P_n(x)e^{\alpha x}$ α – константа	а	α – не корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = Q_n(x)e^{\alpha x}$
		б	α – корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = Q_n(x) \cdot xe^{\alpha x}$

№	Вид правой части	Дополнительные условия		Вид частного решения
		в	α – двукратный корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = Q_n(x) \cdot x^2 e^{\alpha x}$
4.	$f(x) = M \cos \beta x + N \sin \beta x$ M, N, β – константы	а	βi – не корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = A \cos \beta x + B \sin \beta x$
		б	βi – корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = x(A \cos \beta x + B \sin \beta x)$
5.	$f(x) = e^{\alpha x} (M \cos \beta x + N \sin \beta x)$ M, N, α, β – константы	а	$\alpha \pm \beta i$ – не корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = e^{\alpha x} (A \cos \beta x + B \sin \beta x)$
		б	$\alpha \pm \beta i$ – корень характер. уравнения	$y_{\text{ч}} = x e^{\alpha x} (A \cos \beta x + B \sin \beta x)$

Задача преподавателя – научить студентов пользоваться этой таблицей. На первый взгляд таблица кажется сложной и непонятной, но уже после объяснения преподавателем одного–двух примеров студенты уверенно применяют таблицу и самостоятельно решают предложенные задачи.

Выводы. Таким образом, педагогический эксперимент по практическому использованию в методике обучения решению задач и примеров по высшей математике конкретных схем-таблиц, алгоритмов позволило нам прийти к заключению, что использование алгоритмического метода при обучении решению задач по высшей математики:

- ❖ позволяет студентам одновременно изучать и усваивать взаимосвязанные теоремы, действия, определения, понятия устанавливать связи между ними логические связи с их применением; формировать навыки и умения решения задач определенного типа;
- ❖ вносит рациональность и экономичность в мышление, помогает не только управлению, но и самоуправлению в процессе решения типовых, стандартных задач;
- ❖ позволяют преподавателю дифференцировать процесс обучения в зависимости от скорости понимания и запоминания предлагаемых алгоритмом действий.

Перспективой дальнейших научных поисков является исследование дидактических возможностей использования индивидуальных психологических особенностей студентов технических ВНЗ при обучении их решению задач по высшей математике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы обучения математике. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.
3. Груденов Я.И. Изучение определений, аксиом, теорем: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 95 с.
4. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математики. – К.: Рад. шк., 1983. – 190 с.

Надійшла до редакції 18.06.2009 р.

УДК 371.32

ВПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ АКТИВІЗАЦІЇ СПРИЙМАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЛЕКЦІЙ СТУДЕНТАМИ

С.В. Єрмаков, О.А. Андреев

Подільський державний аграрно-технічний університет

Розглянуто проблеми розробки та впровадження в навчальний процес активізаційних прийомів у навчальних курсах.

Ключові слова: активізація сприймання навчального матеріалу, спецприйоми.

Рассмотрены проблемы разработки и внедрения в учебный процесс приемов активизаций в учебных курсах.

Ключевые слова: активизация восприятия учебного материала, спецприемы.

Постановка проблеми. За великим рахунком навчальний процес є видом діяльності групи людей. Як і будь-яка інша діяльність, процес навчання характеризується деякими спільними ознаками і параметрами, як-от: суспільна мотивація, “енерговитрати” і “енергозабезпечення” (фінансові і матеріальні...), коефіцієнт корисної дії, суспільна “екологія” і т.д. У цілому ці фактори і визначають якісні характеристики самого навчального процесу на певному етапі історичного розвитку людства. Характерною особливістю освітнянської системи слід

вважати значну інертність, оцінка якої не може бути однозначною, на сьогодні існує багато прикладів, які рельєфно підтверджують вищесказане. Наявність такої інертності завжди має враховуватися при широкомасштабних плануваннях експериментів у навчальному процесі, особливо в реорганізаційних аспектах тих навчальних дисциплін, які є базовими. Так непоправної шкоди завдало силовим методом насаджено групою майбутніх дисертантів впровадження в середніх школах теоретико-множинного методу викладання математики. Це була афера століття, організатори, прикриваючись світлим ім'ям Колмогорова, по суті справи, зруйнували математику як базову дисципліну. Вміння “каліграфічно” вимовляти термін “конгруентність” довгий час вчителі змушені були оцінювати вище, ніж уміння розв'язувати рівняння й аналізувати трикутники. Наслідком є повне невміння користуватися математичним апаратом як викладачами спеціальних дисциплін, так і студентами (особливо в галузевих ВНЗ). Модернізованою, але до сліз знайомою, є ситуація з підготовкою економістів, коли червоного диплома дають уже за правильно вимовлене слово “менеджмент”. Вищеназвані приклади асоціюються з керроллівською усмішкою неіснуючого кота, а на місці кота – Лисенко, злобна усмішка якого втілюється в централізовано-революційні “педагогічні” декларації, ціллю яких, у кінцевому рахунку, є безрезультатні потуги зберегти чиновника в педагогіці, надавши йому статус “педагога вищого еталона” (!)...

Але... Моська гавкає, а караван іде. І основна маса вузівських викладачів, яка чесно виконує свої обов'язки і працює в приземлених умовах сучасних вузівських реалій, просто повинна користуватися своїми напівлегальними робочими програмами, вимушено відходячи від невідомо ким складених “типових” програм – кожна людина навіть на напівінтуїтивному рівні мусить себе самореалізувати, наприклад, шляхом підвищення свого коефіцієнта корисної дії. Але навіть останнє вимагає значного досвіду, копіткої роботи і громадянської мужності. У статті наводяться результати теоретичних та експериментальних досліджень авторів, спрямованих на формування таких методик проведення лекційних занять, які б дозволили, по-перше, сприймати студентами на лекції якомога більший обсяг пропонованого їм навчального матеріалу, а по-друге, подати цей матеріал у формі, яка є найбільш оптимальною для засвоєння.

Як показує досвід і спеціально проведені дослідження, досить ефективним засобом підвищення ефективності сприймання є методика змінної в часі інтенсивності подачі навчального матеріалу в сумі зі спеціальними прийомами, які спрямовані на розширення каналів сприймання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Людина є єдиною біологічною істотою, в якій закладено інстинкт передачі набутої із життя

інформації своїм нащадкам. І люди пишуть, пишуть. Судити їх за це не можна – це на рівні інстинкту. Те, що пишуть, має мемуарний характер і значною мірою відображає свою епоху. Звичайно, це не стосується тієї групи людей, які пишуть або у своїх дисертаційних цілях, або тих, кому дійсно є що сказати. Звичайно, для автора кожна опублікована стаття – це його дитина, вона найкраща, автор нею пишається і т.д. Але в педагогічному дійстві є роботи базові – їх дуже небагато, решта ж робіт, а їх переважна більшість, утворюють навколо проблеми орнамент, масовку. Зрозуміло, що є певні критерії відбору основного, вони напівінтуїтивні і малонадійні, тому для тієї процедури, яку в інших сферах називають патентним пошуком, в ідеалі слід переглянути всі (!) роботи. Цікаво було б подивитися на психічний стан людини, яка цю процедуру чесно виконала..., на превеликий жаль, у педагогіці відсутні базові підручники (що є нормою в інших сферах наукової діяльності).

Формування пізнавальної активності протягом багатьох років було предметом дослідження філософів, психологів, педагогів. У психолого-педагогічних працях цим питанням присвячені дослідження А.В. Брушлінського, Ю.Н. Кулюткіна, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Сухобської та ін. На думку педагогів, пізнавальну активність студентів доцільно розглядати з позицій інтенсивного формування знань і готовності до їхнього застосування. Натомість, не дивлячись на значущість проведених досліджень, вони не можуть повною мірою вирішити завдання включення студентів у навчальний процес, який припускає пізнавальний початок.

Слід відзначити, що “зародки” проблеми, яка розглядається в статті, не нові, деякі ідеї з’явилися, наприклад, у працях [5; 6; 7].

Формулювання цілей статті. Метою статті є формування рекомендацій щодо організації навчальних занять у вищій школі через урахування психології студентської аудиторії. Для досягнення поставленої мети слід вирішити завдання:

- проаналізувати наявну інформацію щодо врахування психіки студентів під час викладу;
- дослідити динаміку сприймання студентами навчального матеріалу;
- виробити принципи врахування психологічних факторів під час організації занять.

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасного освітнього середовища в педагогічній літературі все більше й більше уваги приділяється вивченню прийомів, методів і організаційних форм навчального процесу, що відповідали б індивідуальним особливостям студентів. Ця гуманістична тенденція відображає одну з пріоритетних ідей розвитку освіти в Україні, закладених у Законі України “Про освіту” (освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної

свідомості, взаємоповаги між націями і народами) [10], Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій) [11].

Одним з елементів підвищення ефективності занять є врахування психічних особливостей студентів. У цьому плані слід особливу увагу приділити характеру діяльності студентів на заняттях. Так, згідно з дослідженнями прихильників розвивального навчання, особливу увагу слід приділити логічній побудові самого заняття, використанню на ньому інноваційних технологій [3]. Разом із тим психологи встановили, що рівень засвоєння матеріалу на різних етапах навчального заняття відбувається всупереч його побудові. Графічна ілюстрація цього процесу подана на рисунку 1.

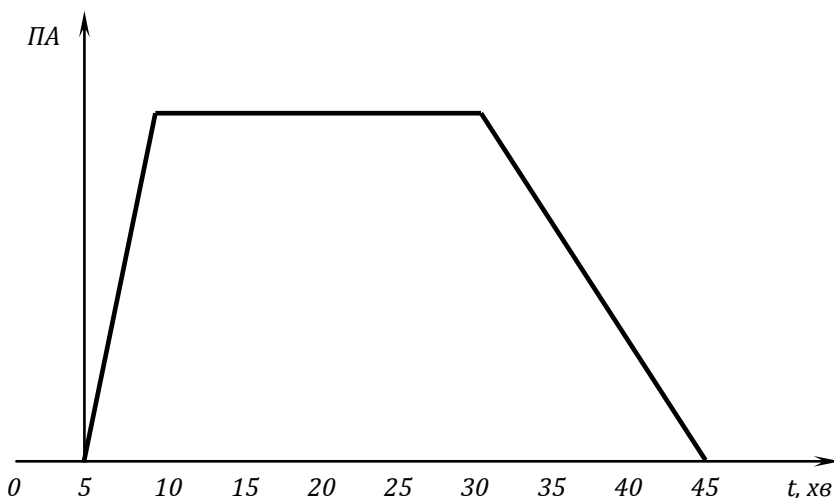


Рисунок 1.
Графік рівня пізнавальної активності учнів під час уроку

Відповідно до поданого зображення функція залежності пізнавальної активності від часу заняття носить нерівномірний характер. Процес ефективного засвоєння триває в середньому від 10-ї до 30-ї хвилини заняття. Усе інше – періоди наростаючої чи спадаючої пізнавальної активності. Ці дослідження проводились у межах шкільного навчання. Щоб ретельніше прослідкувати цю закономірність для різних категорій людей, звернемось до вікової психології. Очевидно,

тривалість пікового стану залежить від здатності студентів концентруватись на сприйнятті навчального матеріалу, це не що інше, як увага. Саме стійкість уваги характеризується часом, упродовж якого об'єкт є предметом діяльності. Вона залежить як від властивостей нервової системи людини, так і від таких зовнішніх факторів: складність об'єкта, зміст відповідних йому дій, смисл для індивіда [2]. Стійкість тісно пов'язана з коливанням уваги. Спостереження практиків свідчать, що коливання уваги через 15–20 хв здебільшого приводять до мимовільного відволікання її від об'єкта [1]. Психологи стверджують, що ця тривалість поступово збільшується від молодшого шкільного віку до періоду юнацтва і ранньої молодості. Якщо ж урахувати дію зовнішніх чинників, описаних вище, то за певних умов навіть у дітей 10–11 років увага може бути стійкою протягом 40 хв [4]. Звідси, якщо не впадати в крайнощі, цілком об'єктивною є організація занять за принципом 45 хв – перерва – 45 хв.

У 70-х рр. уже була зроблена спроба дослідити особливості сприймання матеріалу [5]. Для кількісної оцінки використовувались тестові завдання, що дають можливість дати відповідь за 30 с. Інтервал між експериментами складав 25–35 днів для “не введення” студентів у режим “постійний експеримент”. Відповідно до гіпотези дослідження активність сприйняття залежить від багатьох чинників. Відтворюваність результатів низька.

Досліджувалася також активність сприймання матеріалу з математики залежно від навчального часу. В експериментах брали участь 4 групи. Авторами розроблені тести для проведення експерименту.

Результати, усереднені за групами і номером пари, подані на рисунках 2 і 3.

Розглядаючи питання активності слухача на занятті, розглянемо процес його роботи з огляду властивостей уваги як психічної функції. На нашу думку, активізація пізнавальної діяльності – своєрідний форсаж здобуття інформації, який пов'язаний з інтенсифікацією розумової роботи і може спричинювати перевтому й відволікання студента. Саме врахування цих циклів відволікань, які є невідворотними, значною мірою визначатиме ефективність заняття. Піки мінімуму цих циклів варто заповнювати інформаційним повідомленням, яке б ненав'язливо спровокувало звертання уваги на предмет обговорення. Роблячи такий відступ, розумова діяльність продовжує працювати, вона переходить у дещо інше русло. Маніпулюючи різними інформаційними потоками, можна легко виводити і “включати” аудиторію в робочий процес. Звісно, повністю позбутись відволікання уваги ніколи не вдасться, однак, уміло регулюючи увагою і реагуючи на початок виходу із сприймання, можна значно скоротити час коливання

уваги, тим самим полегшуючи і пришвидшуючи процес входження у новий цикл сприймання інформації.

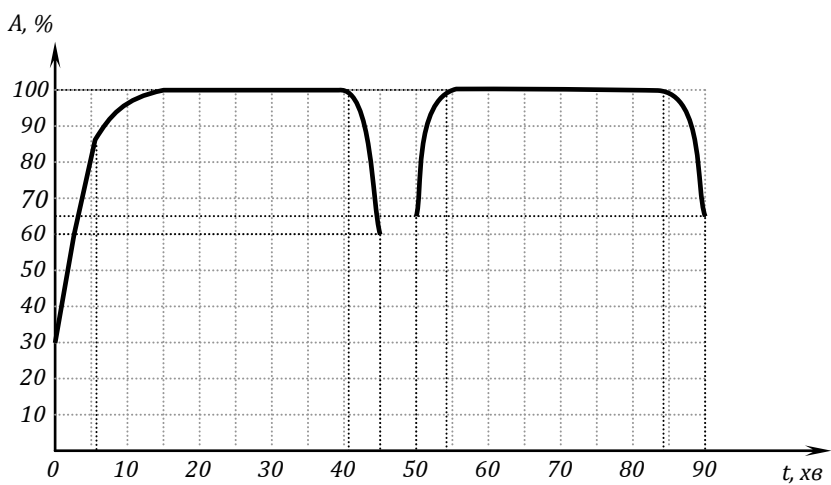


Рисунок 2.
Залежність активності сприймання $A(t)$

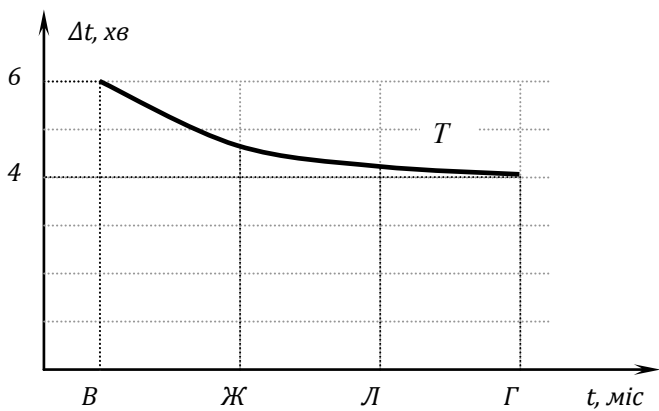


Рисунок 3.
Залежність тривалості часу релаксації
(процес “включення” найбільшої активності сприймання), I семестр

Таким чином, можна вести мову про періоди активного відпочинку, а також переключення між видами діяльності, що, у свою чергу, буде провокувати неповне відволікання уваги й заповнення пауз пізнавальним змістом. Це дасть можливість значно підвищити ефективність сприймання студентами навчального матеріалу.

Слід відмітити також і те, що аналогічна проблема досить детально була розглянута в межах оптимізації початків планових ремонтів складних технічних систем [13]. Дійсно, заповітною мрією кожного викладача є максимізація величини Q

$$Q = \int_0^T A(t)dt$$

Тут $A(t)$ – активність сприймання інформації студентами (біт/с). Реальна залежність $A(t)$ (рис. 2) не містить ділянки плато – в процесі отримання нової інформації канали сприймання зменшують свою пропускну здатність (функція надійності моделюється кривою Вейбули). Спецприйоми якраз і спрямовані на розширення пропускну здатності. Зрозуміло, що більш масове дослідження дозволить отримати експериментальні дані, а конкретні математичні моделі – отримати конкретні часові проміжки включення в навчальний процес – активізаційні спецприйоми.

Проведений аналіз дослідженого матеріалу дозволяє зробити *висновки*:

- згідно із психологічними висновками, при подачі теоретичного матеріалу викладач повинен урахувати властивості уваги студентів, закономірності їхнього протікання, активного заповнення періодів відволікання;
- уміле використання відступів дозволяє заповнити навчальним змістом періоди відволікання, що особливо важливо при застосуванні організації двогодинних занять без перерви;
- побудова заняття з урахуванням закономірностей пізнавальної сфери дозволяє підвищити активність, що привчає до творчих розумових дій при вирішенні завдань як майбутньої професії, так і особистісного спрямування;
- сформульована і частково розв’язана в роботі проблема не виключає подальших досліджень, особливо експериментальних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія / За ред. Ю.Л.Трофімова. – Вид. п’яте. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.

2. Мясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 4-те вид., стер. – К.: Вища школа, 2005. – 487 с., іл.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Джемс У. Психология / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 337 с.
5. Андреев А.А. Исследование активности восприятия студентами учебного материала // Материалы к заседанию совета ректоров Винницкого вузовского центра. – Винница, 1977. – С. 9–10.
6. Єрмаков С.В. Пізнавальна інформація як знаряддя забезпечення природної допитливості студентів на заняттях // Наука і методика: Зб. наук.-метод. пр. – Вип. 5. – К.: Аграрна освіта, 2005.
7. Єрмаков С.В. До питання організації навчальних занять у вищій школі через призму психологічної теорії і практики / С.В. Єрмаков, О.П. Ляска, О.А. Андреев // Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції “Проблеми підготовки фахівців-аграріїв у навчальних закладах вищої та професійної освіти”. – Кам’янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2009. – С. 113–116.
8. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.
10. Закон України про освіту (Вводиться в дію Постановою ВР № 1144-ХІІ (1144-12) від 04.06.91, ВВР, 1991, № 34, ст.452) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34. – С. 451.
11. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161).
12. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002.
13. Андреев А.А. Оптимизация начал плановых ремонтов сложных технических систем // Сборник трудов Международной научно-технической конференции “Приборостроение – 2004”. – Винница-Ялта, 2004. – С. 296–299.

Надійшла до редакції 21.04.2009 р.

О МЕТОДАХ ОРГАНИЗАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.П. Канакина

*Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования*

У статті розкриваються методи організації навчальної діяльності учнів на уроках математики. Розглянуто проблеми розвитку творчих здібностей, формування вмінь учитися, добувати нові знання.

Ключові слова: колективна навчальна діяльність, методи, взаємна перевірка, групова робота, мікрогрупи.

В статье раскрываются методы организации учебной деятельности учащихся на уроках математики. Рассмотрены проблемы развития творческих способностей, формирования умений учиться, добывать новые знания.

Ключевые слова: коллективная учебная деятельность, методы, взаимная проверка, групповая работа, микрогруппы.

Постановка проблемы. Наша школа вступила в пору больших перемен. Это осознается всеми участниками образовательного процесса. Необходим новый, более широкий подход к обучению математике. Перед дидактикой математики ставится задача совершенствования адекватной современным требованиям системы форм и методов организации учебной деятельности учащихся на уроках. С другой стороны, организация на уроке коллективной учебной деятельности имеет социально-психологическое и дидактическое обоснование.

Анализ последних исследований и публикаций. В работах Х.И. Лийметса, М.Я. Виноградовой и И.Б. Первина освещается исследование эффективности групповой работы в формировании качеств личности учащихся. Обстоятельно рассмотрены в работах В.К. Дьяченко дидактические возможности коллективной работы в парах переменного состава. Исследования В.В. Котова посвящаются сочетанию коллективной и индивидуальной работы в структуре урока. И.Э. Унт разрабатывает типы заданий для различных групп учащихся в структуре урока. Важное значение имеют работы М.Н. Скаткина, а также многих других авторов, где рассматривается обоснование фронтальной, индивидуальной, звеньевой форм организации обучения. Однако проблемы сочетания методов, приемов и форм организации коллективной деятельности, как политехнологии, еще требуют дальнейшего исследования.

Формулирование целей статьи. Целью данной статьи является рассмотрение различных сочетаний методов организации коллективной учебной деятельности на уроках математики, анализ особенностей общих форм учебной работы учащихся в структуре урока.

Творчески работающие учителя математики много занимаются поисками таких форм обучения, которые позволяют создавать наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу. Известно, что устный опрос, проверка домашних и классных самостоятельных работ занимают до 25 % времени урока и представляют наибольшие трудности в решении этой проблемы.

Для активизации учащихся полезно на отдельных уроках применить взаимную проверку письменных домашних и классных работ, которая с интересом воспринимается учащимися.

Смысл проведения взаимных проверок заключается в том, чтобы пробудить у учащихся интерес не только к своей работе, но и к работе одноклассника: сравнить свою работу с работой одноклассника, получить его оценку своего труда. Взаимопроверка способствует повышению личной ответственности каждого школьника как перед учителем, так и перед коллективом за качество своей работы, она существенно влияет на воспитание положительного отношения учащихся к учению вообще и к урокам математики в частности.

Следует учитывать, что взаимная проверка – это всего лишь один из способов организации учебного процесса, поэтому она не должна подменять собой все остальные формы проверки знаний, навыков и умений. Практика показывает целесообразность ее эпизодического применения на отдельных уроках.

Когда осуществляется опрос, может отвечать только один ученик. А что же другие? Как же сделать так, чтобы как можно больше учеников смогли ответить на поставленный вопрос?

Здесь могут быть использованы несколько приемов:

- один за другим около доски отвечают несколько человек, продолжая или отрицая ответ предыдущего;
- несколько учеников наговаривают ответ в диктофон и сдают кассету учителю;
- отвечает один ученик, оценивает с места – другой, дополняет – третий, готовит письменный ответ – четвертый, составляет тезисы ответа на доске – пятый;
- прием, при котором вопросы ставятся в такой форме, что ученики должны только поднятием руки согласиться или не согласиться;
- ученикам выдаются задания с пропусками слов, формул. Учитель ставит вопрос, а учащиеся должны заполнить пропуски.

Интересен прием, когда сам ученик во время урока непосредственно на полях записывает те задания, которые он хотел бы или должен был выполнить дома.

Для контроля в начале урока, при проверке домашнего задания полезно использовать математическое лото.

Два ученика садятся за специальную парту и получают картонную карточку размером 15 x 20 см, на левой стороне которой написаны задания, а на правой начерчены пустые клеточки, предназначенные для карточек с ответами, а также конверты с карточками-ответами, размеры которых совпадают с размерами клеточек для ответов на картонной карточке. Учащиеся должны поставить карточки-ответы в нужные клеточки своей картонной карточки и ответить на дополнительные вопросы учителя.

Осуществляется работа в парах. Для подготовки к ответу школьникам предоставляется 5–12 минут.

Для повышения познавательной активности школьников можно рекомендовать также коллективную работу учащихся под руководством учителя. Эта форма особенно эффективна при изучении нового материала. В таких случаях учебная работа принимает форму фронтально-коллективной деятельности, когда изучение нового материала протекает в процессе активного обсуждения вопросов, решение которых осуществляется объединенными усилиями учащихся, направляемыми учителем.

В процессе коллективной работы под руководством учителя школьники устанавливают причинно-следственные, пространственные, функциональные и другие смысловые связи между фактами, явлениями, выделяют главное, обсуждают приемы решения задач.

Атмосфера коллективного поиска и обдумывания решения общей для класса учебно-познавательной задачи в силу своеобразной психологической детонации увлекает большинство учащихся, уменьшает число равнодушных.

Одной из общепринятых форм обучения является самостоятельная работа школьников на уроке, которая на разных этапах урока имеет свои строго определенные функции. Следовательно, не могут быть одинаковыми и формы ее организации. Но чаще всего она проводится либо как фронтально-индивидуальная с одновременным выполнением решения на доске (с объяснением или без него), либо как строго индивидуальная работа контрольного характера.

В зависимости от содержания самостоятельные работы могут быть кратковременными (от 10 до 20 минут) и длительными (45 минут).

Кратковременные работы целесообразно проводить в начале урока (если работа посвящена проверке домашнего задания) или в конце урока (если работа посвящена проверке усвоения раздела или приемов решения задач).

Работа дается обычно в двух вариантах, а сильным учащимся можно предложить индивидуальные карточки.

Кратковременные письменные самостоятельные работы оперативно устанавливают уровень усвоения материала учениками, не нарушают плана изучения нового материала, не требуют специальной подготовки учащихся и приучают их к систематической работе по математике, дают возможность своевременно выявлять пробелы в знаниях и, следовательно, предупреждать неуспеваемость, позволяют вести индивидуально-тематический учет знаний и осуществлять дифференциацию в обучении.

Большое распространение в школах получили математические диктанты.

В зависимости от объекта и трудности заданий диктант проводится в течение 5-12 минут на всех этапах урока.

В математическом диктанте может быть 4-12 фраз, не составляющих связного текста. Фразы диктанта должны быть короткими.

Фронтально-индивидуальная работа с выполнением образца решения на доске предполагает, что учащиеся должны работать самостоятельно и только при крайней необходимости смотреть на доску или обращаться к учителю. К сожалению, самостоятельность учащихся иногда сводится к минимуму, особенно, если ученику диктуют, что именно надо сделать для выполнения задания.

Предполагается также, что решение на доске должно оказывать необходимую помощь всему классу. Однако, будучи слишком общей, эта помощь не может удовлетворить учеников, имеющих различного характера пробелы в знаниях. В силу этого менее подготовленные ученики механически списывают решение с доски в надежде “потом разобраться”. Из сказанного ни в коем случае не следует, что фронтально-индивидуальная работа с выполнением задания на доске не имеет смысла.

На уроках при выполнении самостоятельных и практических работ обучающего характера можно наблюдать деятельность стихийно возникающих групп. Факт стихийно возникающей групповой работы на уроке бесспорен, другое дело, что вследствие нелегального характера и бесконтрольности она приобретает иногда нежелательные формы (списывание, подсказка и т. п.).

Овладение учебным материалом требует от ученика активной мыслительной деятельности, самостоятельных усилий. Наиболее же эффективным способом осмысления материала является обсуждение вопросов с товарищами, в процессе которого мысль формируется, перестраивается и видоизменяется.

Полезно использовать способ обучения в микрогруппе. Учитель стихийно или организовано образованным объединениям учеников выдает для подготовки дома целую учебную тему. На микрогруппы

разбивается весь класс, и тема у всех учащихся общая. Количество групп должно быть четным. Непосредственно на уроке одна группа садится напротив другой и задает вопросы и согласовывает ответы и оценки за вопросы и ответы. Все это фиксируется на специальном листе бумаги и отдается учителю.

В зависимости от сложности изучаемого материала, готовности класса к самостоятельной работе и других факторов групповая работа может включать: обсуждение плана решения учебно-познавательной задачи, поиск способа решения, взаимный контроль и проверку, оказание эпизодической помощи друг другу в процессе выполнения задания, индивидуальную работу. При этом она может состоять как из всех указанных элементов, так и из отдельных звеньев. Очень важно следить за тем, чтобы каждый ученик наряду со всеми вкладывал максимум усилий в решение учебной задачи.

Необходимо управлять успехом учащихся на уроке. Для этого используется такой прием. Ученика вызывают к доске, предлагают ему тему, проблему, задание, вопрос; потом он выбирает из класса того, в чьей помощи он нуждается (одного-двух учеников), они берут все необходимые тетради, учебники, пособия и идут на последнюю парту, где в течение 15 минут длится подготовка, после чего ученик сдает учителю в присутствии своих тренеров изученный материал. Если ученик справился с заданием, он получает хорошую оценку в баллах и словесное поощрение, оценивается также труд тренеров.

Если попытка не удалась, неудовлетворительная оценка не выставляется, а учитель думает над другими способами и заданиями, с помощью которых ученик может достичь успеха.

Выводы. Групповая работа будет оправданной только в том случае, если она с самого начала направлена на развитие высокой личной и взаимной ответственности за результаты учебного труда. Анализ деятельности на уроке школьников показывает, что она является коллективной, если: цель деятельности осознается как единая, требующая объединения усилий всего коллектива; организация деятельности предполагает известное разделение труда; в процессе деятельности между членами коллектива складываются отношения взаимной ответственности и зависимости; контроль над деятельностью частично осуществляется самими членами коллектива. В основе коллективной учебной деятельности лежит активное сотрудничество школьников в главном для них труде – учении.

Целенаправленное сочетание методов, приемов и форм организации коллективной деятельности учащихся на уроке становится политехнологией работы учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Организация на уроке математики коллективной учебной деятельности // Математика в школе. – 1978. – № 3. – С. 3-8.
2. Скобелев Г.Н. Контроль на уроках математики: Пособие для учителя. – Мн.: Нар. асвета, 1986.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
8. Лізинський В.М. Прийоми та форми в навчальній діяльності. – Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2007. – 176 с.

Надійшла до редакції 24.05.2009 р.

УДК 502.3:37.035.5:371.315

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ І ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАДАЧ У НАВЧАННІ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ

О.П. Корж

Запорізький національний університет

С.Г. Дехтяренко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Розв'язування задач природничо-наукового циклу може набути вирішального значення щодо формування екологічної культури. Особливо це стосується розв'язування творчих задач у старшій школі, у змісті яких передбачено участь людини в біосферних процесах.

Ключові слова: екологічна культура, диференційовані задачі, природничо-науковий цикл, творчі задачі.

Решение задач естественно-научного цикла может приобрести решающее значение в формировании экологической культуры. Особенно это относится решения творческих задач в старшей школе, в содержании которых предусмотрено участие человека в биосферных процессах.

Ключевые слова: экологическая культура, дифференцированные задачи, естественно-научный цикл, творческие задачи.

Постановка проблеми. Однією з особливостей нашого часу можна вважати значне загострення глобальних процесів та проблем, пов'язаних із розвитком людства як загальнопланетарного явища. Унаслідок означених процесів спостерігається поглиблення так званої екологічної кризи, що призводить як до значного погіршення якості умов сучасного існування людини, так і проблематичності розвитку людства в майбутньому.

За поглядами Г.Б. Марушевського [1, с. 10], у Новий час сформувалися дві основних тенденції в ставленні людини до природи: утилітарний, споживацький підхід до експлуатації природи у своїй життєдіяльності та сентиментально-романтичне ставлення до природи в поезії й літературі – саме з останнім пов'язані поява й розвиток природоохоронного руху. В той же час виникає необхідність зміни поглядів на навколишнє середовище від позиції джерела задоволення наших потреб до розуміння, що воно є єдиною передумовою нашого нормального існування. Досягнення останнього можливе лише у випадку зміни свідомості й світогляду не окремих особистостей, а цілого покоління громадян.

Метою статті є визначення найважливіших аспектів екологічної освіти та місця екологічних задач у формуванні екологічної культури.

Антропоекологічна система. Під територіальною антропоекосистемою розуміють таку екологічну систему, де людина є центральним елементом, а всі інші розглядаються як її життєве середовище. Це екосистема, у якій проходить життєдіяльність людини. Критеріями її функціонування виступають здоров'я населення та його соціально-трудова потенція. При цьому здоров'я людини є одним із інтегральних показників перетворень, що відбуваються в сучасну епоху, а також головним об'єктом управління в суспільстві, яке керується найбільш прогресивними соціальними законами [2, с. 19].

Згідно з моделлю територіальної антропоекологічної системи (рис. 1), доля людства залежить від того, наскільки людина усвідомить сучасний стан і розробить систему принципів філософії екологічної кризи та шляхів активного виходу з неї. Екологічна свідомість, рівень освіти та стан здоров'я в цьому випадку виявляються наслідком взаємодії людського суспільства та природи. Але, на наш погляд, слід відзначити також і пряму залежність гармонізації цих стосунків соціального й природного середовища від рівня освіти та екологічної свідомості.

При докладнішому розгляді, схематично модель антропоекосистеми слід уявляти більш складною (рис. 2). Найважливішим підґрунтям для її формування є відносини між природою та народним господарством, що відповідно зумовлює рівень забруднення та соціально-побутові умови існування людини. Ці блоки як безпосередньо, так

і опосередковано пов'язані з населенням, а також із рівнем його культури та релігійними вподобаннями. Усі ці блоки визначають загальний стан суспільства, яке відповідно забезпечує рівень здоров'я, розвиток освіти та демографічну стратегію. Унаслідок цього відбувається формування певного рівня екологічної культури, яка передбачає не лише екологічні знання, а й відповідне виховання.

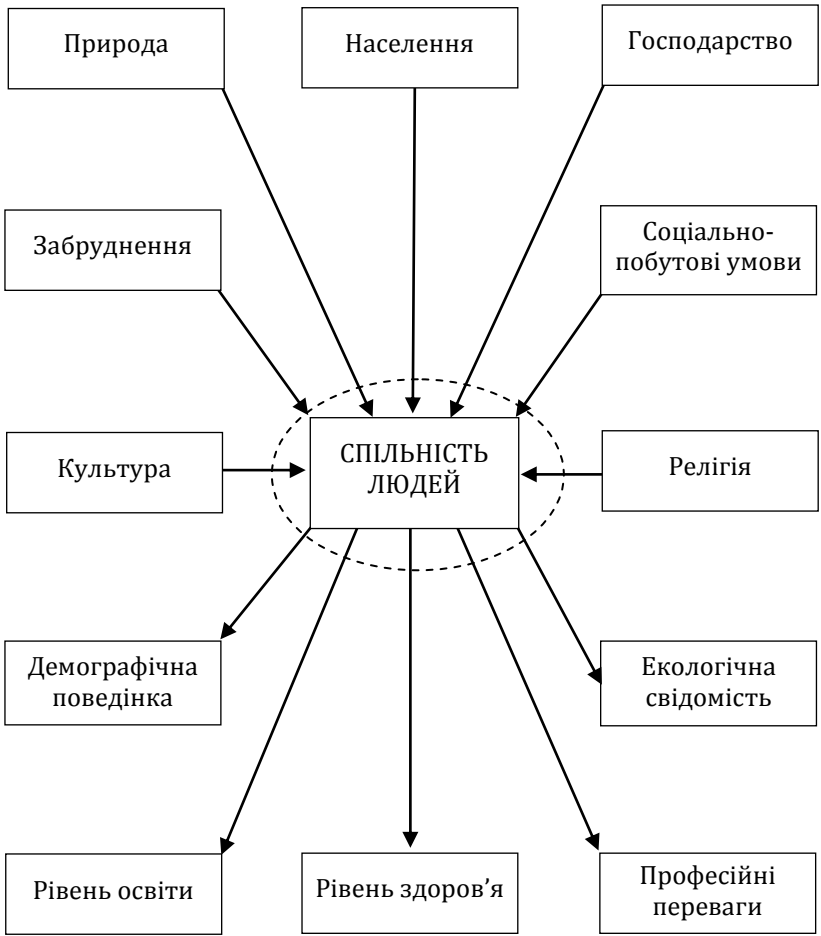


Рисунок 1.
Модель територіальної антропоєкосистеми [2, с. 17].

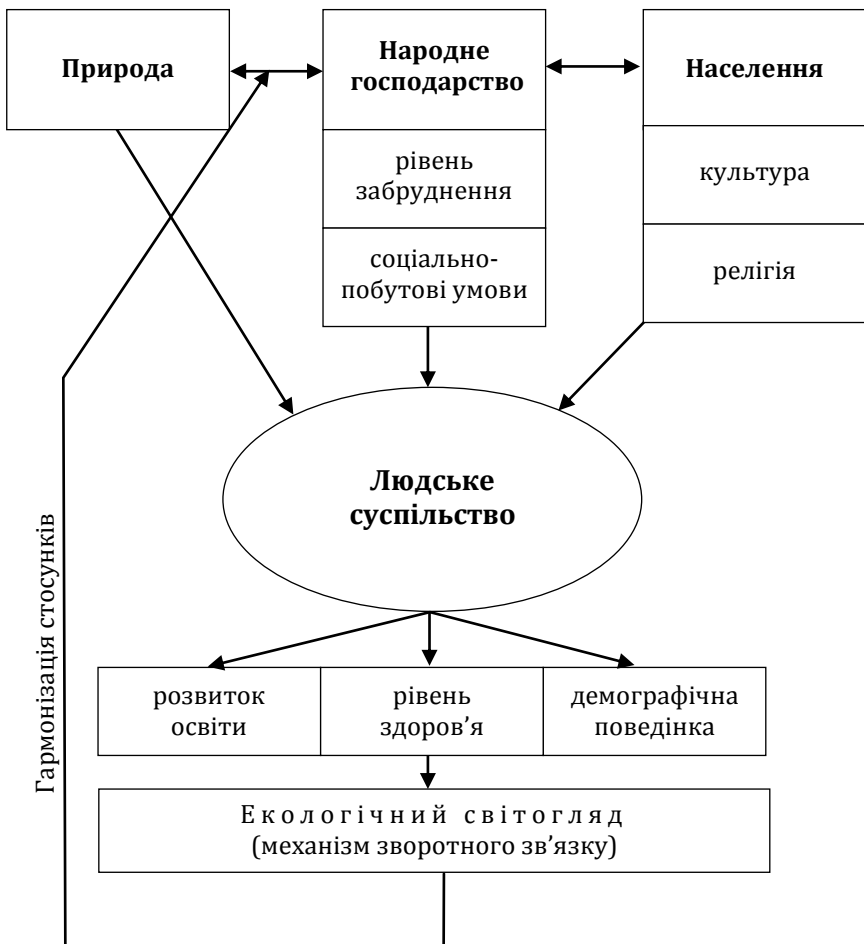


Рисунок 2.
Схематичне зображення антропоєкосистеми

Найвищим рівнем розвитку людини в цьому відношенні можна вважати формування екологічного світогляду, який передбачає не лише бережне ставлення до природи та раціональне використання наявних ресурсів, але й обмеження своїх потреб. Через екологічну культуру відбувається зворотний зв'язок із підґрунтям антропоєкосистеми, що у випадку наявності екологічного світогляду сприяє гармонізації відносин між природою та народним господарством.

Саме така модель підкреслює місце людини в антропоєкосистемі та особливо вирішальне значення формування екологічного світогляду. Слід також додати, що подібний світогляд має формуватися

не лише в окремих фахівців екологічного спрямування, але й серед усіх представників громадськості, що дозволить останнім як відстоювати свої конституційні права на якісне середовище існування, так і забезпечить бережне ставлення до природи. Останнє набуває особливої актуальності в контексті особистої відповідальності кожного перед майбутніми поколіннями за стан Біосфери.

Особливості екологічної освіти. Згідно з поглядами окремих фахівців, ґносеологічні принципи сучасного природознавства спираються на три найбільш важливі підходи: універсалізм – індуктивізм – редукціонізм. Як результат, наукою було сформовано достатньо просту й зрозумілу картину Всесвіту, велика кількість феноменів якого пояснювалася з позиції кількох універсальних законів. Але одним із найважливіших завдань сучасності стає необхідність гуманізації природознавчих дисциплін, яка передбачає суттєві зміни в ставленні як до природних явищ, так і підходів до освіти в цілому [3, с. 28].

Природні фактори стосовно людини за забезпеченням її потреб можна поділити на такі групи:

- 1) фізіологічні функції – підтримують життя людини як біологічного організму;
- 2) соціальні функції забезпечують формування людини як особистості;
- 3) економічні функції визначають діяльність економічної системи, враховуючи відтворення людини як трудового ресурсу;
- 4) екологічні функції формують, регулюють і підтримують стан екосистеми, у якій живе людина.

Жодна група факторів, крім економічних, не може мати грошової оцінки – всі вони безцінні. Не можна давати оцінку здоров'я людини, її таланту тощо, але можна оцінювати продукцію, якщо розглядати її як робочу силу, а не як особистість або фізіологічний організм [4, с. 31].

Основною метою освіти в галузі охорони навколишнього середовища є формування екологічної культури, яка передбачає:

- наявність світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи;
- різнобічні глибокі знання про навколишнє середовище;
- набуття вмінь і досвіду вирішення екологічних проблем;
- екологічний стиль мислення та відповідальне ставлення до природи та власного здоров'я;
- безпосередню участь у природоохоронній діяльності;
- передбачення можливих негативних наслідків природоперетворювальної діяльності людини.

Екологічна освіта є процесом та результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок теорії та практики раціонального природокористування й охорони природи, формування екологічного мислення та світогляду, що базуються на принципі індивідуальної

екологічної відповідальності [5, с. 688]. Зокрема під час визначення навчальних досягнень учнів з екології рекомендується аналізувати усвідомлення дитиною суспільної та особистісної цінності природи, самостійність оцінних суджень стосовно власної поведінки, дій окремих осіб і суспільства в цілому, стану навколишнього середовища та причин екологічних негараздів [6, с. 31].

Екологічна освіта має:

- здійснюватися впродовж усього життя людини;
- спрямовуватися на систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення екологічних знань, умінь, навичок і життєвих орієнтацій людини;
- задовольняти потреби у формуванні в особистості глибоких внутрішніх мотивів діяльності як у межах навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти [5, с. 690].

Однією з вимог сучасності до системи екологічної освіти (рис. 3) та екологічного виховання є формування в населення екологічної свідомості та екологічного складу мислення як складових загальнолюдської моралі. Основою для її формування повинен стати принцип неруйнування–творення [7, с. 225].



Рисунок 3.
Основні етапи екологічної освіти й виховання [5, с. 692]

Мета екологічної освіти – формування в майбутніх фахівців екологічної культури, знань, умінь, навичок, необхідних для вирішення завдань контролю за якістю природного середовища, створення маловідходних та ресурсозбережних технологій, а також медико-екологічних умов для забезпечення здоров'я населення.

Екологічна особистість – це особистість, якій притаманний екоцентричний тип екологічної свідомості. Найважливіші особливості:

1. Психологічний потяг до світу природи, що ґрунтується на уявленні про взаємозв'язок світу людей і світу природи. Підґрунтя:

- а) людина не ізольована від природи, а входить як один з елементів до складної системи екологічних взаємозв'язків, тобто будь-яка її дія може мати непередбачувані наслідки, що порушують баланс в екосистемах, тому екологічна особистість повинна бути екологічно обережною;
- б) відходи людської діяльності не зникають у природі безслідно, а згодом повертаються до людини, здійснюючи руйнівний вплив на її організм, – усі закони функціонування системи для людини так само обов'язкові, як і для інших організмів, тому екологічна особистість прагне бути екологічно поміркованою;
- в) світ природи є не лише джерелом матеріальних ресурсів, а й фактором особистого, духовного розвитку людини, тому екологічна особистість прагне до психологічної єдності зі світом природи, що дозволяє реалізувати духовний потенціал, який формується при взаємодії з природою;
- г) не лише людське суспільство здійснює односторонній вплив на природу, але й природа впливає на характер розвитку суспільства, тому екологічна особистість прагне бути екологічно активною (за екологічну доцільність діяльності).

2. Суб'єктивний характер сприйняття природних об'єктів:

- а) природні об'єкти належать до сфери “людського”, рівного людині у своїй самоцінності, через що взаємодія з ними належить до сфери дії етичних норм, правил тощо;
- б) природні об'єкти можуть виступати щодо людини в ролі повноправних партнерів у спілкуванні й спільній діяльності.

3. Прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи:

- а) естетичне освоєння природних об'єктів та їхніх комплексів;
- б) пізнавальна діяльність, зумовлена інтересом до життя природи, задоволенням від процесу пізнання;
- в) практична взаємодія з природними об'єктами, в основі якої не бажання отримати корисний продукт, а потреба в спілкуванні;
- г) участь у природоохоронній діяльності, продуктивність якої полягає не в прагматичних міркуваннях (для нащадків), а заради неї самої [5, с. 702].

Місце навчальних задач природничо-наукового циклу в процесі формування екологічної культури. Високий рівень досягнень учнів з екології характеризується глибокими, міцними, узагальненими, систематичними знаннями. Їхня навчальна діяльність має дослідницький характер, відзначається вмінням самостійно оцінювати різні життєві ситуації, які пов'язані з впливом на навколишнє середовище [6, с. 33].

Розвиток мислення дитини є плацдармом, на якому формуються ті чи інші сторони більш високих ступенів мислення [8, с. 372]. Тому виникає необхідність особливого ставлення до екологічної освіти та виховання школярів, що набуває виняткового значення для учнів старших класів. Оскільки мислення часто розгортається як процес розв'язування задач [9, с. 8], доцільним є застосування при формуванні екологічної особистості навмисно створених (пізнавальних) навчальних задач екологічного спрямування.

Надзвичайні досягнення природознавства за останні кілька століть мають завдячувати реформі Бекона, згідно з якою основою пізнання став індуктивізм, що виходив виключно з дослідження. Цей шлях передбачає перехід від часткового до загального, від конкретного до абстрактного, від окремого випадку до закону [10, с. 50]. Тому побудова пізнавального процесу повинна передбачати початкове засвоєння матеріалу на рівні термінів та понять, але завершуватися формуванням абстракційних зв'язків та вирішенням задач.

Одним із критеріїв творчості учнів може бути творчий рівень задач. При цьому вектори розвитку творчості школярів мають бути спрямовані від матеріалізації задуму, розробленого іншими (у першу чергу – учителем), до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів творчої діяльності до стратегії організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної [11, с. 2].

Згідно з програмою для загальноосвітніх навчальних закладів [12; 13], у навчальному курсі передбачається наявність практичних робіт та семінарів із розв'язання екологічних задач та вивчення екологічної кризи сучасності. Тому доцільним є планування цієї роботи таким чином, щоб задачі, які б вирішувалися школярами, були спрямовані не лише на формування уявлень про екологічні закономірності існування різних біологічних структур, але й на усвідомлення зв'язку між живим та неживим, а також людини та людської діяльності з природним середовищем.

Одним із головних завдань має стати доведення відсутності принципових відмінностей (унікальності) людини від іншого природного світу щодо залежності від стану середовища та дії екологічних факторів. У цьому випадку доцільним є застосування екологічних задач із залученням людини як природної складової певних екосистем або природних процесів.

Однією зі специфічних рис екологічних задач є систематизація фундаментальних знань природничого характеру. Зокрема вирішення подібних задач вимагає застосування знань із різних природничих дисциплін – фізики, хімії, біології. Причому різні задачі взаємопов'язані одна з одною та виконують визначені дидактичні функції в процесі екологічної освіти: навчальну, інтеграційну, мотиваційну, пояснювально-прогнозуючу і контролюючу [14, с. 33]. Завершальним етапом навчання розв'язування задач має стати формування в учнів функціональної грамотності як мінімального рівня компетентності, а також відхід від їхнього формалізованого застосування на практиці [15, с. 276].

Виходячи з особливостей дисципліни, задачі природничо-наукового циклу можна класифікувати за такими ознаками:

1. За рівнем екологічних структур: факторіальні (вплив різних факторів на організм); популяційні (структура популяції та її зміни через різні причини); екосистемні (поживні зв'язки, піраміди чисельності тощо).
2. За спрямованістю: формування загальних уявлень про сучасну екологічну картину; на розуміння взаємозв'язку живого та неживого в природі; формування уявлень про те, що людина є елементом природи.
3. За складністю.
4. За способом подання: вирішування разом з учителем, самостійне опрацювання, ділова гра, постановка проблеми та самостійне формулювання задачі.

На наш погляд, у плані формування екологічної культури дуже корисним може стати використання досвіду Т. Третяка [16, с. 3] щодо колективного розв'язування творчих задач. Самий підхід з активною участю дітей у формуванні кола екологічних проблем та шляхів їхнього вирішення не лише покращує загальний рівень їхньої обізнаності, але й сприяє усвідомленню своєї причетності до антропоєкосистеми та проблем, що виникли в системі “людське суспільство – природа”. Тільки особиста участь дозволяє сформувати відповідальне, небайдуже ставлення як до безпосереднього оточення, так і Біосфери в цілому.

Висновки. Втручання людства в процеси функціонування Біосфери на сучасному етапі розвитку досягли такого масштабу, що виникає необхідність говорити про антропоєкосистему як специфічну екосистему, в межах якої здійснюється життєдіяльність людини. Основною метою екологічної освіти має стати формування екологічної культури, яка передбачає не лише наявність екологічних знань, але ще й відповідної поведінки та активних дій щодо вирішення існуючих проблем. Здійснюватися вона повинна все життя людини та охоплювати якомога більші прошарки населення. Вирішення екологічних задач може набути вирішального значення щодо формування екологічної культури. Особливо це стосується вирішування творчих задач у старшій школі, у змісті яких передбачено участь людини в біосферних процесах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марушевський Г.Б. Базові принципи екологічної етики: методологічний аналіз: Автореферат дис. на здобуття ... к.ф.н. – К., 2001. – 20 с.
2. Гончаренко М.С. Екологія людини: Навч. посіб. / М.С. Гончаренко, Ю.Д. Бойчук. – Суми: ВТД “Університетська книга”, К.: Видавничий дім “Княгиня Ольга”, 2005. – 394 с.
3. Плюсин Ю.М. Проблема биосоциальной эволюции: теоретико-методологический анализ. – Новосибирск: Наука, 1990. – 240 с.
4. Основи стійкого розвитку / За ред. Л.Г. Мельника. – Суми: Університетська книга, 2005. – 655 с.
5. Основи екології. Екологічна економіка та управління природокористуванням: Підручник / За заг. ред. Л.Г. Мельника, М.К. Шапочки. – Суми: Університетська книга, 2005. – 759 с.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з екології / Н.А. Пустовіт, Л.П. Вороніна, Л.Д. Руденко, С.В. Лапаєнко, А.М. Ясинська // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 5. – С. 31–33.
7. Марушевський Г.Б. Етика збалансованого розвитку: Монографія. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2008. – 440 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ЗАО “Издательство Питер”, 1999. – 720 с.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособ. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
10. Шопенгауэр А. Об интересном. – М.: Олимп, 1997. – 432 с.
11. Третяк Т. Психологічні критерії розвитку творчості школярів // Шкільний світ. Біологія. – 2006. – № 6. – С. 1-2.
12. Данилова О.В. Біологія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 7–11 класи/ О.В. Данилова, П.Г. Балан, А.С. Вихренко та ін. – К.: Перун, 2005. – 84 с.
13. Балан П. Біологія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 6–11 класи / П. Балан, Л. Ващенко, А. Вихренко та ін. – К.: Шкільний світ, 2001. – 142 с.
14. Анцифорова О. Задачі екологічного змісту в курсі органічної хімії // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 1. – С. 32–33.
15. Дехтяренко С.Г. Розвиток умінь учнів з розв’язування задач із природничо-наукових дисциплін в умовах диференційованого навчання // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 276–284.
16. Третяк Т. Як навчити учнів колективно розв’язувати творчі задачі (практичні рекомендації) // Шкільний світ. Біологія. – 2006. – № 6. – С. 3-5.

Надійшла до редакції 12.06.2009 р.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙ У ГУМАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

М.М. Окса

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті проаналізовано методологічні основи розвитку інновацій у підготовці майбутнього фахівця, які є головними передумовами зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу.

Ключові слова: інновації, педагогічна майстерність, менеджер.

В статье проанализированы методологические основы развития инноваций в подготовке будущего специалиста, которые являются главными предпосылками роста педагогического мастерства менеджера образовательного учреждения.

Ключевые слова: инновации, педагогическое мастерство, менеджер.

Актуальність і постановка проблеми в загальному вигляді. Поступовий перехід української освіти від індустріальної до інноваційної має спиратися на результати фундаментальних досліджень, які повинні бути достатньо прогностичні й системні. Нагальною потребою національного розвитку професійності майбутніх фахівців є здійснення вагомих досліджень із методології вищої освіти як важливого наукового завдання. Саме методологія освіти обґрунтовує мету, завдання професійної підготовки майбутнього фахівця, визначає її зміст, на якому будується тип культури суспільства, формується нова українська освічена нація. Насамперед такі зміни зв'язані із системними трансформаціями в національній галузі, що пов'язані з реалізацією ідей гуманістичної педагогіки, запровадженням нової освітньої парадигми, з переходом на новий зміст і структуру вищої освіти, з введенням нових державних освітніх стандартів, розбудовою вищої школи на інноваційних засадах. Перелічені складники є вагомими компонентами практичного завдання вищих навчальних закладів. Успішність модернізаційних процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається підготовленістю фахівців до розбудови національної системи освіти на гуманістичних і демократичних засадах.

Аналіз останніх досліджень. Для освіти, особливо вітчизняної, термін "інновація" лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Ю.М. Краснобокий,

В.Ф. Мішкурова, М.І. Пащенко, В.М. Лапін, Є.І. Огарьов, В.Г. Онушкін), іншими – як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (А.В. Васильєв, П.Н. Завлін, Л.В. Буркова). І.М. Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, “інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях” [1, с. 21]. І. Підласий та А. Підласий зазначають, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [2, с. 3]. Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій, як ключову їхню ознаку називають істотну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Формулювання цілей статті. Мета нашої роботи – проаналізувати методологічні засади інновації як передумови зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу.

Зв'язок роботи з науковими темами. Тема нашого дослідження є складовою наукової проблеми кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького “Гуманізація управління навчально-виховним процесом закладів освіти”.

Результати дослідження та їхнє обговорення. Науковці відзначають, що аналіз інноваційних процесів у національній освіті потребує поглибленого теоретичного розроблення категорій і принципів нового наукового напрямку. Основними складовими освітньої інноватики визнаються теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій [3, с. 89].

Під освітньою інновацією прийнято розуміти “новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання. Методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду” [1, с. 210]. Особливого значення набуває вивчення інновацій у сфері освітнього менеджменту, оскільки саме тут закладаються методологічні основи функціонування освітнього закладу, формуються нові підходи в практиці освіти, відбувається відбір принципів, засобів, прийомів реалізації в ньому навчально-виховних завдань.

Розробка і впровадження освітніх інновацій у школі, ВНЗ тощо, на перший погляд, найбільшою мірою залежать від управлінської ланки. Однак, як зазначають науковці, менеджеру в процесі введення інновацій доводиться зустрічати з боку підлеглих опір, часто досить значний. І хоча нововведення, як правило, в кінцевому результаті відпові-

дають інтересам працівників, їхня реакція не завжди сприяє успішному досягненню цього результату.

Важливо знати, що такий опір зумовлюється далеко не тільки особистісною інертністю чи реакційністю професійних установок, як це часом може здатися. Психологічна напруженість ставлення людей до перетворень пов'язана не лише з тим, що змінюються реальні обставини їхнього життя, а і з тим, що трансформуються їхні можливості стосовно майбутнього. Узагальнюючи результати досліджень психологів, доцільно навести перелік причин, що зумовлюють опір співробітників нововведенням. Сюди відносяться:

- вузьковласницький інтерес, коли доводиться заради інтересів організації поступатися чимось, особливо цінним для себе. Такий підхід спостерігаємо, наприклад, коли вчитель-жінка відмовляється від тимчасової понаднормової праці, спрямованої на вирішення актуальних інноваційних завдань, оскільки не хоче жертвувати інтересами власної сім'ї;
- нерозуміння і брак довіри між керівництвом і підлеглими, коли, скажімо, досвід попередньої взаємодії свідчить про схильність керівництва до авторитарних, імпульсивних, невмотивованих достатньою мірою рішень, які раніше могли призвести до невиправданих затрат сил і часу підлеглих;
- різна оцінка ситуації співробітниками та ініціаторами змін. Так буває тоді, коли певні особи мають різний рівень поінформованості і тому не в змозі виробити єдиний підхід до нововведень;
- низька терпимість до перетворень, що часто зумовлюється особистісними властивостями певних працівників (похилим віком, особливостями характеру, темпераменту тощо);
- тиск із боку колег також виступає фактором опору інноваціям для осіб із певними особистісними особливостями. Це, як правило, люди з недостатньою принциповістю, схильні до вагань, соціального конформізму;
- нарешті, втома від нововведень, що, за нашими спостереженнями, досить часто зустрічається в сучасних освітніх закладах. На наш погляд, цю причину, породжену суспільно-політичними чинниками, найважче подолати методами управління, оскільки вона відображає слабо керовані процеси загальнодержавного масштабу і є значною мірою похідною від них.

Аналізуючи наведені причини опору нововведенням, що мають місце в організації, мусимо зауважити, що найбільшою помилкою менеджера при спробі усунути їх може бути застосування силових, авторитарних методів. Особливо це актуально для освітньої організації, оскільки насильницьке впровадження в практику навчання й виховання певних нововведень, що не супроводжується переконанням педагогів у їхній доречності, не тільки істотно вплине на якість

інноваційної діяльності, а й зашкодить взаєминам учнів, що, як правило, безпомилково відзначають формалізм і нещирість своїх наставників у виконанні покладених на них обов'язків.

Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики перебуває в процесі постійних змін. Гостро постає проблема оновлення існуючих знань і впровадження нових технологій викладання відповідно до вимог сьогодення.

Саме тут постає значуща роль менеджера освіти, особливо в процесі реалізації його психологічних, педагогічних, соціальних та громадянських компетентностей. Менеджер освіти, на нашу думку, – це передусім хороший педагог, фахівець, керівник, громадянин, особистісні якості якого є головним фактором його педагогічного впливу. Саме тому становлення керівника педагогічного процесу є, насамперед, результатом його формування як особистості.

Висока вимогливість до особистості менеджера освіти та до якості його роботи є важливою умовою виникнення потреби в самовихованні його як педагога. Адже особистість педагога – дійовий фактор формування особистості школяра.

Постійне професійне самовиховання допомагає виробити активну педагогічну позицію, дозволяє повірити в процес виховання, формує впевненість у суспільній значущості і правильності вибору свого фаху, сформуванати свою систему педагогічних принципів для роботи з дітьми.

Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення вчителів і учнів.

Усі ці фактори сприяють виробленню в менеджера освіти внутрішніх мотивацій та гуманістично ціннісних орієнтацій при роботі з дітьми, з педагогічним колективом, з громадськістю. Його ґрунтовна фахова підготовка передбачає передусім його здатність поставати в ролі представника інтересів суспільства і водночас захисника та провідника життєвих інтересів вихованців [3, с. 260]. Такий менеджер освіти є достатньо самостійний і відповідальний при прийнятті педагогічних рішень.

Фаховість сучасного менеджера освітнього закладу має спиратися на його громадянську та психологічну компетентності як складові загальної професійної компетентності. Ця передумова у свою чергу формує розвиток соціальної, особистісної та індивідуальної компетентностей спеціаліста. Розглядаючи психологічну компетентність, насамперед, необхідно виділити:

- спеціальну компетентність – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні; здатність до планування професійної педагогічної діяльності та подальшого професійного розвитку; вміння працювати з методичною і спеціальною документацією;

- соціальну компетентність – здатність до спільної професійної діяльності, співробітництва; комунікації; соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці;
- особистісну компетентність – володіння засобами особистісного самовираження й самореалізації, гнучким теоретичним і практичним мисленням; здатність до планування своєї трудової діяльності; вміння бачити проблему та самостійно приймати нестандартні рішення; здатність до набуття нових знань і навичок; утвердження особистим прикладом поваги до принципів загальнолюдської моралі;
- індивідуальну компетентність – володіння засобами самореалізації і розвитку індивідуальності в професійних межах; здатність до професійного зростання; вміння раціонально й оптимально організувати свою трудову діяльність; порівняння до якісної, творчої праці.

Чим вищий рівень професійних знань, навиків, умінь менеджера освіти, тим ефективніший їхній вплив на виховний процес. Професійно значущими якостями є їхня громадянська спрямованість: знання основ державного законодавства та нормативних документів; здатність аналізувати та оцінювати соціальну ситуацію; вміння здійснювати вибір і приймати рішення в конкретній соціальній ситуації тощо.

Аналізуючи професійні якості менеджера освіти, не потрібно також забувати про те, що перспектива розвитку особистості як активного члена суспільства, залежить від громадянських та моральних якостей вихователів, педагогів, наставників, керівників освітньо-виховним процесом.

Висновки. Отже, у комунікативній взаємодії з вихованцями менеджер освіти є не лише простим ретранслятором громадянсько-спрямованої інформації, але й сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості і справжнього громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі соціальних орієнтацій та установок. Аналізуючи методичні засади розвитку інновацій, ми дійшли висновку, що успішність будь-якого педагогічного дослідження в підготовці менеджера залежить від вибору методології дослідження – шляху дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
3. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізацій: європейські абрисы. – К.: Віра інсайт, 2000. – 444 с.

Надійшла до редакції 25.10.2009 р.

ЗАСВОЄННЯ ЗАДАЧ ІЗ ФІЗИКИ ЗА ПАРАМЕТРОМ УСВІДОМЛЕНOSTІ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Т.П. Поведа

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті розглянуто основні етапи засвоєння пізнавальних та навчальних задач із фізики для досягнення вищого рівня знань, означеного цільовою програмою. Усвідомлене розв'язування та самостійне складання учнями задач із фізики – структурні складові формування творчого рівня пізнавальної самостійності.

Ключові слова: пізнавальна задача, навчальна задача, рівень, ціль, самостійність, усвідомлення.

В статье рассмотрены основные этапы усвоения познавательных и учебных задач по физике для достижения высшего уровня знаний, обозначенного целевой программой. Сознательное решение и самостоятельное составление учащимися задач по физике – структурные составляющие формирования творческого уровня познавательной самостоятельности.

Ключевые слова: познавательная задача, учебная задача, уровень, цель, самостоятельность, осознание.

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство все більше починає усвідомлювати, що інтелект та глибокі знання стають основним капіталом і головним ресурсом життєдіяльності людей. Відповідно постають нові вимоги не лише до змісту, а й до методів навчання в бік будь-якого розвитку ініціативності та творчої самостійності учнів. Зокрема, говорячи про засвоєні знання із фізики, крім міцності і глибини, вони мають означуватись такою рисою, як дієвість – це означає, що учень повинен вміти застосувати їх на практиці. Важливою передумовою отримання таких знань є високий рівень пізнавальної самостійності в процесі навчальної діяльності учня.

Аналіз досліджень та публікацій. Один із перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності, відомий дидакт М. Данилов, зазначав, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, розв'язувати нестандартні задачі, самому бачити задачі і знаходити підходи до їхнього розв'язання.

Якщо запитати себе, що таке “задача”, то зазнаємо певних труднощів, які полягають у багатозначності відповіді. Учені-психологи використовують термін “задача”, виходячи з теорії діяльності, запро-

понованої відомим психологом, академіком О.М. Леонтьєвим. Під терміном “задача” мають на увазі ситуацію, що вимагає від людини (суб’єкта) деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв’язків з відомим. Учені-педагоги поняттю “задача” дають свої визначення. “Задача – це необхідність свідомого пошуку відповідного засобу для досягнення деякої мети” – так сформулював суть поняття “задача” відомий американський педагог-математик Д. Пойа [6]. Педагог Т.А. Львіна вважає, що задача – це словесне формулювання проблеми, прийнятої до розв’язання. В цілому, різні автори терміна “задача” дають різні визначення, але всі вони сходяться в тому, що задача – це ситуація, яка вимагає від суб’єкта цілеспрямованої розумової дії.

Навчально-пізнавальна діяльність учня – це система процесів розв’язування задач. Сказати, що учень знає фізику, можна, якщо він вміє розв’язувати задачі. Різним аспектам проблеми ефективного навчання учнів розв’язувати задачі з фізики присвячені праці багатьох вітчизняних науковців – П.С. Атаманчука, А.Ю. Анісімова, Ю.М. Галатюка, А.А. Давиденка, А.І. Павленка, Г.Б. Редько, О.В. Сергєєва, Г.М. Толпекіна, Р.І. Швай та ін.

Формулювання цілей статті. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує питання формування творчого рівня пізнавальної самостійності старшокласників шляхом залучення їх до усвідомленого засвоєння кожного етапу розв’язування задач із фізики. Задачі, які доводиться розв’язувати учням у процесі навчально-пізнавальної діяльності з фізики, розділяємо на пізнавальні й навчальні. Так під пізнавальною задачею ми розуміємо порцію навчального матеріалу, в результаті засвоєння якої учень отримує нові знання. Під навчальною фізичною задачею розуміємо ситуацію, яка вимагає від учня розумових і практичних дій, що ґрунтуються на знанні ним понять і законів фізики, спрямованих на закріплення, поглиблення і розвиток цих знань; формування вмінь застосовувати їх на практиці і розвиток наукового мислення. Усі задачі збірників, підручників мають характер навчальних і є необхідними для закріплення знань із фізики та підвищення інтелектуального рівня учнів.

З позицій особистісно-орієнтованого навчання, сутністю якого є особлива увага до особистості учня, його індивідуальності, актуальним виступає рівневий підхід. Такий підхід передбачає розробку цільової програми [1; 2], в якій чітко окреслені кінцеві рівні засвоєння конкретної пізнавальної задачі на окремому уроці і по закінченні всієї теми чи курсу, до яких повинен прагнути учень. Навчальні задачі теж ґрадуєвані рівнями (ЗЗ – завчені знання, Н – наслідування вчителя, РГ – розуміння головного, УЗЗ – уміння застосовувати знання, ПВЗ – повне володіння знаннями, П – переконання) [1, с. 24]. Цілі-рівні встановлюються вчителем відповідно до ціннісної ваги пізнавальної чи

навчальної задачі на основі міжпредметних зв'язків та з урахуванням соціальних цілей навчання. Основною характеристикою цілей-рівнів є логічні зв'язки між собою і поступова ускладненість. Залежно від рівня своєї активності учень може досягти певного рівня знань, означеного відповідним рівнем. Тобто суть рівневої диференціації полягає в тому, що вчитель повідомляє всім учням однаковий за обсягом і складністю навчальний матеріал, а учень демонструє знання і вміння, що відповідають вибраному ним самим рівню складності. Із самого початку вивчення курсу фізики учні знайомляться з вимогами до засвоєння знань, що означаються відповідними рівнями, і тому можуть легко зіставляти свій рівень засвоєння матеріалу з проєктованим. Кожному якісному рівню знань відповідає певна оцінка в балах від "4" до "12", (нижчий показник – "1"–"3" бали ми вважаємо вже неякісним).

Можемо стверджувати, що запропонована рівнева схема навчання фізики враховує індивідуальний підхід, оскільки учень відповідно до своєї активності досягає певних надбань у навчанні, які легко оцінювати, зіставляючи з означеним рівнем. Завданням вчителя є управління діяльністю учнів, яке полягає в контролі, регулюванні і корегуванні конкретних навчальних дій школяра відповідно до запланованих рівнів. Головна суть цього управління зводиться до навчання учнів учитися, сприяти їхній самоосвіті. Тому на велику увагу заслуговує навчання учнів прийомів самоконтролю і самооцінки власної діяльності.

Головними якісними характеристиками засвоєння знань і окремої пізнавальної задачі вважаємо такі параметри [1; 2; 3]: стереотипність, усвідомленість і пристрасність. Параметр усвідомленість пов'язується з упорядкованістю та систематизованістю в мислительних операціях і розумових образах. Пристрасність учня до її змісту і форми, яка відображає, наскільки знання, що входять до складу певної пізнавальної задачі мають для учня особистісну цінність, тобто цікавлять його, відповідають його потребам, збігаються з перспективами. Оскільки головні риси відтворення змісту пізнавальної задачі часто повторюються, то це спричиняє формування певного стереотипу, застосовного до розв'язання цілого класу пізнавальних задач. Тому третьою феноменальною характеристикою пізнавальної задачі вважаємо стереотипність.

Зупинимось, зокрема, на рівнях засвоєння знань за параметром усвідомленості. До них відносимо такі рівні:

- учень засвоїв пізнавальну задачу настільки, що може сформулювати й передати зміст її розв'язку за допомогою одного судження – це рівень розуміння головного (РГ);
- учень розуміє основний зміст пізнавальної задачі і може відтворити всі її елементи в будь-якій структурі викладу, тобто усвідомлено володіє знаннями, що складають зміст задачі, – учень повністю володіє знаннями (ПВЗ);

- учень здатний використовувати набуті знання для самостійного розв'язання задач у нових ситуаціях, тобто учень уміє застосувати знання (УЗЗ).

Результат засвоєння пізнавальної задачі за параметром усвідомленості передбачає проходження кількох етапів [2]:

1. Постановка навчальної проблеми у вигляді зовнішньої розумової дії. На цьому етапі відбувається осмислення основних рис вихідного стану предмета задачі та моделі його кінцевого результату. Ознакою усвідомлення умови задачі є вміння передати зміст своїми словами.
2. Сприймання навчальної інформації. На цьому етапі активізується оперативна пам'ять, усвідомлюються актуалізовані судження.
3. Осмислення інформації. В результаті репродуктивного осмислення між наявними і сформованими поняттями встановлюються короткочасні зв'язки. Якщо учень головну суть пізнавальної задачі може висловити одним судженням, яке не було висловлене при поясненні матеріалу, то можна стверджувати, що учень засвоїв задачу на рівні розуміння головного (РГ). Підтвердженням досягнутості цього рівня слугує відтворення учнем головного змісту задачі в іншій структурі викладу. На цьому етапі може закінчуватись етап засвоєння пізнавальної задачі.
4. Закріплення інформації та переведення її в знання, тобто закріплення в пам'яті. Учень здійснює операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизацію, самостійність суджень, висновків, що завершується рівнем повного володіння знаннями (ПВЗ). На практиці контроль завжди проводять із метою перевірки досягнутості саме цього рівня.
5. Застосування знань (творче перенесення) характеризується активізацією логічного і творчого мислення, і результатом засвоєння знань є вміння їх застосувати (УЗЗ). Знання, які тут формуються, характеризуються здатністю учня самостійно й логічно включати знання пізнавальної задачі до розв'язування нових.

Порівняння індивідуальних досягнень учня з ціллю-рівнем відбувається на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності за допомогою оперативного, поточного та підсумкового контролю, який включає також навчальні задачі рівневого характеру. Головною вимогою до таких задач є відповідність пізнавальним можливостям учнів і привабливість текстових новел. “Задачна” підтримка уроків фізики забезпечується підбором відповідних навчальних рівневих задач залежно від етапу навчання [2; 3; 4]. У випадку первинного входження в тему пропонуються задачі нижчого рівня, які відповідають

пізнавальному стану учня, коли навчання як діяльнісний процес починає здійснюватись. Глибшому усвідомленню знань відповідають задачі оптимального рівня, які вимагають від учня аналізу ситуації, розуміння фізичних характеристик явища, вміння застосувати знання на практиці, в нестандартній ситуації. За розгортанням задачі за параметром усвідомленості оптимальним є рівень повного володіння знаннями (ПВЗ). Його на рівні підсвідомості використовує у своїй практиці більшість учителів. Задачі вищого рівня – творчого характеру з кількома розв'язками, із суперечностями, дослідницько-винахідницького характеру – найдоцільніші на завершальних етапах вивчення теми чи курсу.

Уміння розв'язувати задачі оптимального та вищих рівнів є головним показником якісного засвоєння знань із фізики. Сам результат розв'язання навчальної задачі не може служити самоціллю. Головне для учня – в процесі розв'язання кожної конкретної задачі навчитися чогось нового, пов'язаного з дисципліною, що вивчається, глибше зрозуміти суть фізичних явищ, а в процесі розв'язання задач у цілому оволодіти новими методами, накопичити певний досвід і навчитись розв'язувати задачі практичного характеру.

Розв'язати навчальну задачу з фізики – це означає знайти таку послідовність загальних положень фізики (законів, формул, визначень, правил), використання яких дозволяє одержати відповідь. Формальний підхід до розв'язування задач, який зводиться до підбору формул і здійснення підрахунків, приводить до втрати дидактичного потенціалу задач.

При уважному розгляді вирішень різного роду задач відмінність їх між собою полягає тільки в змісті й меті, а за структурою діяльності, потрібної для розв'язання, всі вони практично однакові. Тому при розв'язанні будь-якої задачі учнів необхідно вчити виконувати одні й ті ж 4 принципово важливих етапи:

- 1) вивчення (аналіз) змісту задачі, короткий запис умов і вимог;
- 2) пошук способу (принципу) розв'язання і складання його плану;
- 3) здійснення розв'язання, перевірка правильності і його оформлення;
- 4) обговорення (аналіз) проведеного розв'язання, відбір інформації, корисної для подальшої роботи.

Методичні вказівки і слушні поради вчителя до розв'язання задач певного розділу чи типу дають можливість учням приступати до розв'язування фізичних задач незалежно від їхньої складності. Варто пояснювати учням, що не всі задачі можна розв'язати відразу, додержуючись навіть дуже точних указівок, проте в цьому випадку не варто впадати у відчай. Розв'язування задач – це вид творчості. Прочитавши умову задачі, потрібно пройти підготовчу стадію розв'язування задачі, а саме: визначити, до якого розділу фізики можна віднести задачу;

виконати чіткий схематичний рисунок; відповідно до методичних вказівок і порад зробити спробу розв'язати задачу. Задача буде розв'язана, якщо одержали замкнену систему рівнянь. Якщо система рівнянь не замкнена, то доводиться шукати невизначене “щось”, здогадатися про “щось”, – це дозволить розв'язати систему рівнянь відповідно до невідомої величини. Але не всі задачі можна розв'язати за допомогою навіть дуже цікавої здогадки. Але навіть у тому випадку, коли ми залишили задачу в “спокої”, у нашій підсвідомості продовжується прихована творча робота, результатом якої буде раптове творче осяяння, тобто незвичайне вирішення цієї проблеми. Для цього необхідно знати особливості розв'язування задач цього розділу і дуже багато фізичних задач розв'язати самостійно [5].

При розв'язанні задач часто використовують не чіткі алгоритми, а вказівки алгоритмічного типу. Система таких вказівок не регламентує жорстким способом усіх дій учня, але потребує конкретизації знань, переносу знань на схожу або нову ситуацію, а це вчить школяра вчитися. Певні вказівки визначають загальні напрями пошуків плану розв'язування задачі і залишають великі можливості для самостійного розв'язування, напруження мислення. Такий метод готує учнів до розв'язування творчих задач, тому що в алгоритмічному розв'язуванні типових задач формуються ті мислительні дії й уміння, які потім з автоматизмом навички буде виконувати учень, переходячи від розв'язування типових задач до творчих. Без використання вказівок і порад кожна задача буде сприйматися як щось нове, а вміння розв'язувати одні задачі не можна буде використати при розв'язуванні інших.

Розглянемо приклади розв'язування навчальних задач на порівняння з теми: “Механічні коливання і хвилі”. Вибраний тип задач починається з питань: “У скільки разів...?”, “Порівняти, як зміниться...” – і становить певні складнощі для учнів. Тому для розв'язання таких задач рекомендуємо учням, крім вищеописаних етапів розв'язання фізичної задачі, використовувати такі алгоритмічні вказівки:

- 1) записати коротко умову задачі;
- 2) записати формулу зв'язку між відомими і шуканими величинами;
- 3) записати формулу для першого і другого випадків;
- 4) почленно поділити один вираз на інший.

(ПВЗ) *Задача 1.* У скільки разів зміниться період коливань математичного маятника, якщо його довжина збільшиться в дев'ять разів?

Розв'язання:	$\frac{L_2 = 9 L_1}{\frac{T_2}{T_1} - ?}$
--------------	---

- 1) Записуємо коротко умову задачі. Фразу “довжина маятника збільшиться в дев’ять разів” потрібно записати так:

$$L_2 = 9L_1.$$

Робимо схематичний малюнок (рис. 1).

А як записати за допомогою формул те, що треба знайти? Тут звертаємо увагу учнів, що коли ставиться питання, у скільки разів зміниться період, то мається на увазі, що треба знайти відношення T_2/T_1 .

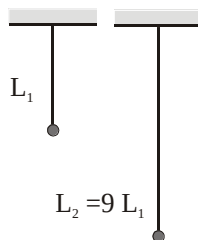


Рисунок 1

- 2) З умови задачі зрозуміло, що необхідно записати формулу залежності періоду коливань математичного маятника від його довжини:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{L}{g}}$$

- 3) Записуємо її для обох випадків довжини маятників:

$$T_1 = 2\pi \sqrt{\frac{L_1}{g}}; \quad T_2 = 2\pi \sqrt{\frac{L_2}{g}}$$

- 4) Виконуємо четверту дію: ділимо почленно один вираз на інший. Одержуємо відповідь:

$$\frac{T_2}{T_1} = \frac{2\pi}{2\pi} \sqrt{\frac{L_2 \cdot g}{L_1 \cdot g}} = \sqrt{\frac{L_2}{L_1}} = \sqrt{\frac{9L_1}{L_1}} = 3.$$

Відмічаємо, що характерна риса задач на порівняння полягає в тому, що при виконанні четвертої дії скорочуються всі незадані і невідомі нам величини.

Відповідь: $\frac{T_2}{T_1} = 3$, тобто період коливань маятника збільшиться

в три рази.

При першому знайомстві із задачами такого типу важливо обговорити з учнями типові труднощі, які виникають при розв’язуванні.

1. Величини задані неявно.

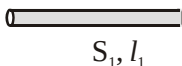
У задачі немає чисел і учень повинен здогадатися, що варто записувати в умову задачі.

(УЗЗ) *Задача 2.* У скільки разів зміниться жорсткість дроту, якщо його скласти вдвічі?

Розв'язання:

$$\begin{array}{|l} S_2=2S_1 \\ l_2=l_1/2 \\ \hline \frac{k_2}{k_1} - ? \end{array}$$

Основна складність запропонованої задачі – вміти записати коротко умову задачі, адже в умові немає жодного числа. Тут необхідний аналіз: які величини змінюються при складанні дроту вдвічі? Задача проясниться, коли зробити малюнок (рис. 2).



S_1, l_1



$S_2=2S_1$
 $l_2=l_1/2$

Рисунок 2

Довжина дроту зменшилася вдвічі $l_2=l_1/2$, площа збільшилася вдвічі $S_2=2S_1$. Записуємо формулу залежності жорсткості дроту від його геометричних розмірів: $k = E \frac{S}{l}$, тут S – площа поперечного перерізу дроту, l – його довжина, E – модуль Юнга (модуль пружності) матеріалу, з якого вироблений дріт.

Після того, як умову задачі вдалося записати, її розв'язання не викликає труднощів. Без пояснень запишемо:

$$\frac{k_2}{k_1} = \frac{E \cdot S_2}{l_2} \cdot \frac{l_1}{E \cdot S_1} = \frac{2S_1}{\left(\frac{l_1}{2}\right)} \cdot \frac{l_1}{S_1} = 4.$$

Відповідь: $\frac{k_2}{k_1} = 4$, жорсткість дроту збільшиться в чотири рази.

2. В учнів виникає питання: “Яку величину на яку ділити в останній дії?”.

Доцільніше більшу величину ділити на меншу. Це пов'язано з традицією читання формул. У повсякденному житті слово “збільшилося” вживається із числами більше одиниці: збільшилося у два, п'ять, вісім разів. Тому, наприклад, співвідношення $T_2 / T_1 = 0,36$ (період коливань збільшився в 0,36 рази) краще перевернути: $T_1 / T_2 = 2,78$ рази (період коливань зменшився в 2,78 рази).

3. У задачі є відсотки.

(ПВЗ) *Задача 3.* Порівняйте періоди коливань двох маятників, якщо жорсткість пружини другого в два рази менша, а маса більша на 41 % порівняно з першим.

Обговорення з учнями: Найскладніше в цій задачі – це словосполучення “...на 41 %”. У слова “відсоток” є одна особливість: при його використанні у фразі опускається дуже багато інших слів. Наприклад, фраза “маса збільшилася на 41 %” детальніше повинна звучати так: “маса стала дорівнювати тій, що була, плюс ще сорок одна сота від тієї, що була”. Отже, нашу фразу треба записати в такий спосіб:

$$m_2 = m_1 + 0,41 \times m_1 = 1,41 \times m_1.$$

Відповідь до цієї задачі учні знаходять самостійно.

Простим способом перевірки усвідомлення учнем розв’язання навчальної задачі є складання оберненої чи подібної задачі. Якщо такі вправи практикувати часто, то учні з легкістю починають доповнювати ситуацію, частково задану вчителем, а згодом самостійно будувати ситуації і складати різнотипові задачі. Це можуть бути задачі за даними, взятими з газет, журналів, із телебачення, з повсякденного життя і практичної діяльності; пов’язані з виробництвом, сільським господарством, зі спостереженнями в природі, побуті; із застосуванням законів фізики в живій природі, техніці, спорті, медицині. А оскільки складання задач передбачає самостійну постановку їх і розв’язування, то цей процес можна назвати творчим. Процес розв’язування самостійно складеної задачі також починається з усвідомлення заданої ситуації і містить дуже важливий аспект. Життя не ставить перед людиною задач у готовому вигляді для розв’язування, а лише створює ситуації, які є джерелом творчих задач. Тому є дуже важливим, щоб людина вміла побудувати задачу і сміливо йшла до її розв’язку [7].

Висновки. Отже, для того, щоб в учня з’явилася звичка всі прийоми розв’язування задач виконувати при вирішенні типових задач правильно, напіваавтоматично, необхідно вчити усвідомлено виділяти кожний з етапів розв’язання. Тобто при вивченні фізики учень має зробити предметом засвоєння і саму діяльність із розв’язування задач. Якщо така робота буде виконуватись систематично, то згодом для учня посильними стануть і творчі задачі. Ґрунтовна теоретична підготовка, правильно організована самостійна робота та корегуюча спадна допомога вчителя дозволяють учням свідомо розв’язувати задачі з фізики і створюють усі можливості переходу від нижчих рівнів засвоєння учнем знань із фізики до вищих.

Подальші свої дослідження з проблем формування пізнавальної самостійності учнів вбачаємо у вдосконаленні методики активного залучення та навчання учнів складанню різнотипових та різнорівневих задач із фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П.С. Активність як основа формування дієвих знань учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання фізиці / П.С. Атаманчук, Т.П. Поведа // Наукові записки. Випуск 72. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2007. – Частина 1. – С. 12–19.
2. Атаманчук П.С. Методичні основи управління навчанням фізики: Монографія / П.С. Атаманчук, О.М. Семерня. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – 196 с.
3. Атаманчук П.С. Збірник задач з фізики / П.С. Атаманчук, А.А. Криськов, В.В. Мендерецький; За ред. П.С. Атаманчука. – К.: Школяр, 1996. – 304 с.
4. Атаманчук П.С. Тематичні завдання еталонних рівнів з фізики (7–11 класи): Навч.-метод. посіб. / П.С. Атаманчук, А.М. Кух. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 131 с.
5. Лега Ю.Г. Розв'язування задач з елементарної фізики: Навч. посіб. / Ю.Г. Лега, Л.І. Садовий. – К.: Кондор, 2004. – 544 с.
6. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1959. – 207 с.
7. Сергеев О.В. Методика складання задач з фізики учнями / О.В. Сергеев, А.І. Павленко // Удосконалення форм і методів вивчення фізики. Зб. статей / За ред. Є.В. Коршака; Упоряд. В.Г. Нижник. – К.: Рад. шк., 1982. – С. 21–28.

Надійшла до редакції 20.02.2009 р.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО НАРРАТИВУ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

Т.М. Попова

*Феодосійське відділення Кримського факультету
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля*

У статті розглянуто й теоретично обґрунтовано основні характерні етапи нарративної композиції культурно-історичної спрямованості як одного з новітніх методів подання наукового матеріалу на уроці фізики в сучасній загальноосвітній школі. Наведено приклад побудови нарративу про видатного механіка, фізика, астронома Галілео Галілея.

Ключові слова: учитель фізики, урок фізики, нарратив, нарративна композиція.

В статье рассмотрены и теоретически обоснованы основные характерные этапы нарративной композиции культурно-исторической направленности как одного из новейших методов представления научного материала на уроке физики в современной общеобразовательной школе. Приводится пример составления нарратива о знаменитом механике, физике, астрономе Галилео Галилее.

Ключевые слова: учитель физики, урок физики, нарратив, нарративная композиция.

Постановка проблеми. Теорія видатного психолога минулого століття Л.С. Виготського про вплив мови і культури на характер пізнавальної діяльності людини є визначальною для розуміння сутності і конструювання дидактичного процесу. Професійна діяльність учителя фізики на уроці вимагає одночасно глибокого знання фактичного матеріалу і високої гуманітарної культури мовної комунікації, навіть на рівні акторського мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчитель-професіонал завжди ставить перед собою і вирішує проблему доступності викладу навчального матеріалу на уроці в процесі розповіді, оповідання – нарративу (від фр. *narrative* або лат. *narrativus* – оповідання, зв'язана розповідь [2, с. 334]). У роботі [6] нами показано, що спілкування всіх суб'єктів дидактичного процесу, як і навчально-пізнавальна діяльність учня, теж переважно відбувається через усне й писемне мовлення, мовні продукти (тексти), **нарратив:** *розповідь учителя, діалог з учнями, самостійна робота з текстом підручника, переказ учнем навчального матеріалу, фізичний твір, коментований розв'язок фізичної*

задачі, її переформулювання, постановка підзадач і оригінальних задач, постановка фізичної проблеми під час демонстрації досліду, формулювання висновків до проведеної лабораторної роботи, підготовка й написання повідомлення, реферату, навчального проекту і т. п., метою яких є розвиток науково-культурно-творчого мислення учнів на рівні діалогів з учителем, з іншими учнями або з різноманітними інформаційними джерелами при навчанні фізики.

Можна говорити про деяку систему різнорівневих наративів на уроці, доцільність і актуальність яких учитель оцінює як експерт. Адже, як вважає американський психолог Джером Брунер, "...якою б складною не була теорія, суть її в принципі можна викласти спрощено і доступно" [1, с. 8]. Фактично вчитель фізики вирішує в процесі планування й реалізації дидактичного процесу завдання **наративного конструювання реальності, якому властиві:** феномен соціокультурної спрямованості наративу, формування, підтримка і відтворення науково-культурної традиції, побудова визначеної концепції реальності, врахування індивідуального й колективного розумового розвитку учнів, адекватність і взаємозв'язок мови й мислення як учителя, так і учнів, подальший аналіз та узагальнення отриманої інформації учнями з метою пошуку шляхів до пізнання і самостійної творчої діяльності. Саме **наративні характеристики педагогічного спілкування вчителя є ключовими у визначенні й оцінці мистецької та емоційно-ціннісної складових його педагогічної майстерності.**

Окремою і принципово важливою позицією в цій системі наративів є виклад науково-популярного рівня в окремих виданнях, зокрема "Цікавої фізики" Я.І. Перельмана та багатьох інших. Вплив таких оповідань на юного читача може бути просто величезним. А наукова фантастика? Без сумніву, саме такі наративи слугують засобом популяризації наукових фізичних і не тільки фізичних знань, їхнього "олюднення", що вважається визначальною ознакою гуманітаризації фізичного знання (С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований та ін.).

На нашу думку, якщо у фізичній освіті колишнього СРСР за основу наративу про видатних учених та інженерів бралися ідеологічні мотиви і колізії, то в сучасній українській школі головним критерієм побудови наративу має бути його національна і світова культурно-історична цінність.

Формулювання цілей статті. Наратив також може бути визначний і як спосіб мислення, і як структура, що організовує і систематизує наше знання, і, водночас, інструмент навчання фізики. Наратив є своєрідним перехідним містком від наукового результату фізичного пізнання до засвоєння його людиною. "Процес наукового пізнання завжди включає елемент евристичного пошуку, що здійснюється у формі наративу. Це стосується наукових відкриттів і процесу передачі вже готових знань. Для розуміння фактів або явищ ми розміщуємо

свої думки про них у форму розповіді. Це дозволяє створювати деякий стандартний контекст, на фоні якого ясніше виступають всі незвичайні моменти, що потребують спеціального трактування” [1, с. 149].

Учителю фізики варто передбачати можливості оптимальної реалізації переходу від наукових знань до їхнього розуміння і засвоєння учнем засобами нарративу. Конструювання і використання нарративів на уроці фізики вимагає теоретичного й прикладного дослідження. Отже, *метою цієї статті* є теоретичне обґрунтування основних характерних етапів нарративного опису культурно-історичної спрямованості як одного з новітніх методів подання фізичного матеріалу на уроці в сучасній загальноосвітній школі і розгляд прикладу побудови нарративної композиції про видатного механіка, фізика, астронома Г. Галілея.

У загальному контексті дослідження культури освіти Дж. Брунер приходить до важливого висновку, що в галузі викладання предметів природничо-наукового циклу існує певна технологія, що забезпечує найкращі результати навчання, яку можна назвати “м’якою технологією”. Її суттєвим компонентом є відхід від розуміння науки як деякого закінченого продукту, як набору готових відповідей на стандартні запитання, перенесення основного акценту на розкриття внутрішніх пружин, що задають напрям наукового пошуку, і на виявлення загальної методології дослідження. Перший принцип такої технології звучить так: “Мистецтво ставити запитання не менш важливе, ніж мистецтво давати на них адекватні відповіді” [там само, с. 151]. Така “м’яка технологія” передбачає схожі на дискусії обговорення учнями навчальних ситуацій, зсув фокусу уваги з розгляду природи, як вона об’єктивно існує, на сам процес пізнання, аналіз наукової творчості. Причому сам процес наукового пошуку подібний до створення оповідання і включає моменти висунення гіпотез, їхньої перевірки, уточнення, упорядкування. Дослідник розглядає й обдумує різні ідеї, проблеми, комбінує елементи з метою побудови осмисленої загальної картини, усвідомлення характеру труднощів і протиріч, що виникають. Звідси і важливий висновок, який ми повністю поділяємо: “Викладання наукових дисциплін слід будувати так, щоб воно не зводилося просто до демонстрації готових продуктів пізнання, до набору сухих фактів і теорій. У ньому має бути відображений і живий пульс дослідницької думки” [1, с. 150]. Така “м’яка технологія” найбільш повною мірою може бути реалізована під час розгляду наукової і культурно-історичної спадщини видатних фізиків засобами нарративу (зокрема в спеціальних елективних курсах, посібниках тощо). Культурно-історичний нарратив доповнює письмовий нарратив авторів шкільних підручників.

Нарратив є одночасно продуктом мови і думки. Отже, формуючи вміння будувати нарратив, ми одночасно формуємо вміння викладати

свої думки усною або письмовою мовою. Тому основні характерні етапи нарративного опису, запропоновані Дж. Брунером [1, с. 156–170], були нами конкретизовані й адаптовані до методики фізики:

- 1) специфічна структура часу – при конструюванні нарративу необхідно враховувати час оптимальної уваги слухачів, а також планувати час на вивчення наукового матеріалу; послідовність розповіді має співвідноситись зі способами науково-культурного мислення;
- 2) загальне через конкретне – оповідання вчителя завжди несе наукову інформацію про фізичне явище, закон, історію відкриття та його автора, подальше використання наукового відкриття в науці, техніці, житті; воно є засобом передачі науково-культурної спадщини людства;
- 3) мотивація вчинків – будь-яка нарративна конструкція вчителя є розповіддю про фізичні явища, закони, авторами яких є дослідники і вчені, їхні вчинки, потреби, прагнення, мотиви діяльності; оцінюючи їхню діяльність, її важливість, учні приходять до “...розуміння мотивів дії, опиняючись у сфері моральних оцінок” [1, с. 161];
- 4) герменевтична композиція (від гр. *hermeneutikos* – що роз’ясняє, що витлумачує – мистецтво і теорія інтерпретації важких для розуміння текстів, наукових матеріалів тощо [2, с. 135]) – нарративна діяльність учителя складається з добору переконливої та несуперечливої інтерпретації навчального матеріалу, показу або відтворення фізичного досліду, розв’язання або складання відповідних задач з метою привернути увагу учнів не тільки до навчання, а й подальшої самостійної навчально-пізнавальної діяльності, аналізу, уявлення й узагальнення отриманої інформації;
- 5) імпліцитна канонічність (від лат. *implicite* – прихований, невиявлений при поверхневому спостереженні [2, с. 202] та від гр. *kanon* – правило або те, що є традиційною, обов’язковою нормою [там само, с. 223]) – нарративна композиція “...внутрішньо глибоко зв’язана з очікуваним...” [1, с. 165], але має привертати увагу своєю незвичайністю, відхиленням від деякої канонічності, що робить учнів сприйнятливими до нового знання наукової або культурної спрямованості;
- 6) багатозначність референції (від нім. *referenz*, від лат. *referre* – повідомляти – позначення словом, реченням реально існуючого або вигаданого предмета, об’єкта, явища [2, с. 436]) – нарратив має багато суджень, залишаючи можливість учням перевірити факти, запропоновані вчителем фізики, використовуючи різноманітні інформаційні джерела, або провести самостійно

фізичний експеримент із підтвердження чи спростування отриманої інформації, що дає учням шанс навчатися прагнення до отримання однозначності – істини;

- 7) колізія як центральний елемент нарративу (від лат. *collisio* – зіткнення протилежних поглядів, прагнень, інтересів [2, с. 247]) – протиріччя, закладене в нарратив, “...визначає потенційний інтерес даного оповідання для...” [1, с. 167] подальших розміркувань та навчання учнів;
- 8) можливість узгодження думок і тверджень – можливість нарративу узгоджувати різноманітні інтерпретації про фізичний об’єкт, біографічні й наукові факти із життя фізиків, інженерів, дослідників, приходять до єдиної точки зору через взаєморозуміння, погодження і пошук нової додаткової інформації, що готує учнів до спілкування одне з одним, з учителем і соціумом;
- 9) історична складова нарративу – історія науки і культури людства являє собою неперервний ряд еволюційних подій, які й визначають історичні процеси земної цивілізації; з розвитком культури, науки і техніки розвивалась людина та її погляди, побут, виробництво, суспільство; питання про ці взаємообумовлені процеси необхідно включати до нарративної конструкції, тому що вони є засобом зміцнення творчого мислення учнів, їхнього усвідомлення своєї ролі, а також ролі і значення наукових відкриттів та їхнього використання в ході людської історії.

Використання в дидактичному процесі перерахованих етапів конструювання нарративної композиції допомагає вчителю фізики залучати учнів до творчого створення нарративів. Ілюстрацією нарративної композиції, на нашу думку, є приклад *наукового і культурного внеску видатного механіка, фізика та астронома середньовіччя Галілео Галілея*.

Специфічна структура часу в преамбулі нарративу полягає в співвіднесенні наукового і культурного мислення учнів, методами подальшого пошуку цікавого науково-культурного (фізичного) матеріалу з використанням *загального через конкретне*.

Галілео Галілей – засновник фізичної науки. Галілейські принципи відносності для прямолінійного рівномірного руху та сталості прискорення сили тяжіння зіграли велику роль не тільки в розвитку механіки, а й усієї фізики. Він установив закон інерції, закони вільного падіння, руху тіла по похилій площині та кинутого під кутом

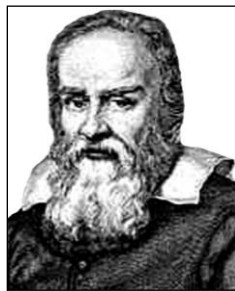


Рисунок 1.
Галілео Галілей

до горизонту, відкрив закон додавання рухів і закон сталості періоду коливань маятника. Г. Галілей відкрив супутники Юпітера, винайшов термоскоп (прообраз термометра), сконструював гідростатичні ваги, визначив питому вагу повітря [8, с. 8]. А в цьому році виповнюється 400 років побудови ним першого телескопа і 445 років із дня народження видатного італійця. На честь цих подій 62-га Генеральна Асамблея ООН наголосила 2009 рік Міжнародним роком астрономії [10, с. 71–72], тим самим визначаючи важливість наукової спадщини Г. Галілея (рис. 1) для існування та еволюції нашої цивілізації. Його творча спадщина стала не тільки культурно-історичним надбанням людства й поштовхом до подальшого науково-культурного розвитку всього світу, а ще є цікавою з точки зору загальних наукових та соціокультурних процесів XVI і XVII століть та сучасності.

Герменевтична композиція, імпліцитна канонічність, багатозначність референції виявляється в розповіді біографічних даних ученого, відкритті учням можливостей аналізу, узагальнення діяльності вченого на фоні історичних подій тієї епохи, коли він жив і працював.

Галілео Галілей народився 15 лютого 1564 року в місті Піза (Італія). У 1575 р. родина переїхала до Флоренції. У цьому ж році його батько Вінченцо Галілей – музикант і торговець тканинами – взявся за систематичну освіту сина. Галілео тоді виповнилося 11 років, і його відправили до Бенедиктинського монастиря, а через 5 років він став студентом Пізанського університету.

В університеті Г. Галілей зацікавився геометрією, практичною механікою, виготовляв деякі механічні прилади, вивчав праці Архімеда та інших давньоримських і давньогрецьких філософів і вчених. Але матеріальні умови примусили майбутнього вченого повернутись до Флоренції в 1584 році, де він продовжує займатися математикою і механікою. Флорентійські вчені – математик Річчі та механік-артилерист Гвідо Убальді, – побачивши незвичайні здібності Г. Галілея, допомагали йому вивчати науки. Незабаром він стає відомим у просвітницькому колі Тоскани і в 1589 р. призначається професором математики Пізанського університету. Його обов'язком було викладання геометрії за Евклідом та астрономії за Птолемеєм [7, с. 7-8].

У життєдіяльності вченого було багато здобутків, які поряд з *імпліцитною канонічністю і необхідністю вибору вчителем варіанта референції створюють певні колізії*. Наведемо деякі з них.

Одними з обов'язків Г. Галілея в Пізанському університеті були астрономічні спостереження за положенням планет для астрології. Крім того, в університеті Г. Галілей досліджує механічні явища. Він вивчає рух тіла по похилій площині. Докладно розв'язав задачу про рух тіла по похилій площині Сімон Стевін (1548–1620) у книзі “Начала статики”.

Але авторське право на розв'язання задачі про рух тіла, кинутого під кутом до горизонту, належить Г. Галілею. Склав “таблицю для

стрільби”, що мала велике практичне значення. У ті часи Падую належала до Венеціанської республіки, а Г. Галілей підтримував постійні контакти з венеціанським арсеналом. Довів, що кут у 45° відповідає найбільшій далекості польоту, а для кутів, сума яких 90° , далекості польоту однакові при фіксованій швидкості [4, с. 47].

І ще одна цікава задача була розв’язана Г. Галілеєм. Це була задача про рух маятників. Досліджуючи рух маятників, він експериментально отримав залежність періоду коливань математичного маятника від його довжини і показав, що відношення квадратів періодів коливань математичних маятників прямо пропорційне відношенню їхньої довжини. У той самий час Г. Галілей не з’ясував, що коливання маятників ізохронні лише при малих кутах відхилення. Цю неточність згодом виявив Х. Гюйгенс [4, с. 39].

Однак репутацію високоосвіченого науковця йому принесли праці з вивчення законів падіння тіл, за що Г. Галілей у 1592 р. був призначений професором Падуанського університету. Падуанський університет був найстарішим і славнозвісним у Європі з італійських університетів. Тут протягом 18 років Г. Галілей вивчав закони механіки, а точніше, саме тут він почав створення й обґрунтування нової механіки [7, с. 7-8].

Головним завданням учителя під час конструювання культурно-історичного нарративу є *визначення ключової колізії у творчості вченого, вирішення якої стає здобутком світової історії, науки і культури*.

У Падуанському університеті Г. Галілей починає серйозно займатись астрономією, стає астрономом-дослідником. Невідомо, коли він ознайомився з теорією М. Коперника про геліоцентричну побудову світу, але був її прихильником.

Перший докладний виступ Г. Галілея з астрономії, який привернув увагу до вченого, був присвячений появі нової зірки в сузір’ї Змієносця в 1604 р. У наш час такі зірки називаються надновими. Г. Галілей висунув гіпотезу про походження нової зірки із “земного випаровування”, що воно є таким легким, що прямує вгору та утворює там щільні згущення. Ця гіпотеза гарно укладалась у межі геоцентричної системи світу і не свідчила про інші погляди дослідника.

Револьюційний науковий переворот в астрономічній науці Г. Галілей здійснив після побудови ним у 1609 р. зорової труби.

Зорова труба Г. Галілея була названа телескопом. Зорові труби були відомі до винаходу Г. Галілея. І невідомим залишається той факт, хто перший став використовувати її для спостережень неба. Швидше за все англієць Т. Гарріот (1560–1621) спостерігав небо в телескоп раніше за Г. Галілея. Але велика заслуга Г. Галілея полягає в тому, що особисто ним побудований телескоп він спрямував до неба і зробив великі відкриття, які були ним же правильно пояснені. І тому початок “телескопічної астрономії” пов’язаний із працями та ім’ям Галілео Галілея [там само, с. 9–10].

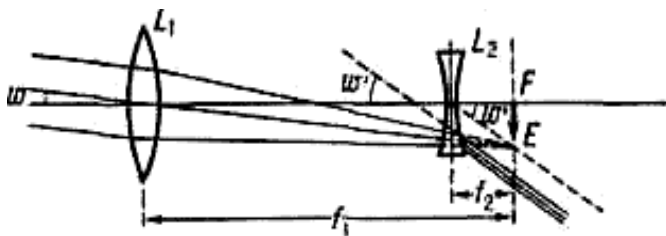


Рисунок 2.
Хід променів у телескопі Г. Галілея

Перша зорова труба Г. Галілея давала збільшення предметів у 3 рази, друга – у 9 разів, а в 1609 році він виготовив телескоп зі збільшенням у 30 разів. Труба довжиною 124,5 см мала дві лінзи – двоопуклу діаметром 53,5 мм і плоско-вгнуту діаметром 25 мм. Г. Галілей логічним шляхом прийшов до висновку, що опукла лінза має служити окуляром, а вгнута – об'єктивом [3, с. 14]. Такі телескопи називали рефракторами (рис. 2), а наступні телескопи з відбиваючими дзеркалами були названі рефлекторами.

За допомогою свого телескопа, починаючи із 7 січня 1610 року, Г. Галілей вів щоденник спостережень. Діапазон відкриттів Г. Галілея величезний – він охопив Місяць, планети, Сонце й зоряний світ. На Місяці він побачив моря і гори. Пізніше з'ясувалось, що на Місяці немає води, але назва “море” збереглась до нашого часу.

За допомогою свого телескопа Г. Галілей відкрив 4 супутники Юпітера, тим самим була відкрита нова закономірність Сонячної системи та її складність. Не тільки Сонце й Земля можуть бути центрами обертання небесних тіл; планети, які є супутниками Сонця, можуть мати свої супутники. Супутники Юпітера Г. Галілей назвав “медичськими зірками” на честь правителя великого герцога Тосканського Косімо II Медичі.

Спостереження Г. Галілея підтвердили передбачення давньогрецького філософа Демокрита (V ст. до н.е.) і вірменського вченого Шікараці (VII ст. н.е.) про те, що Чумацький Шлях є безмежним нагромадженням зірок. Кожне нове відкриття Г. Галілея підтверджувало теорію М. Коперника та розкривало величезну картину Всесвіту далеко від коперниківських меж [7, с. 10–11].

Для ознайомлення вчених різних країн зі своїми спостереженнями Г. Галілей написав книгу латинською мовою “Sidereus Nuntius” (“Зоряний вісник”), що була опублікована у Венеції в 1610 р. Поява цієї книги викликала глибокий інтерес в освічених сучасників і в той самий час категоричні критичні відгуки з боку католицької церкви. Відкриття Г. Галілея суперечили святому писанню. “Зоряний вісник” приніс Г. Галілею славу далеко за межами Італії, а відкриття були підтверджені І. Кеплером (1571–1630) та систематично досліджені

П. Гассенді (1592–1655) – філософом, ученим та біографом М. Коперника [4, с. 61–67].

Виконуючи астрономічні дослідження, Г. Галілей не припиняв дослідження із фізики й механіки. У 1612 р. він випустив монографію “Міркування про тіла, що знаходяться у воді, і про ті, які в ній рухаються”. Г. Галілей спростував багато положень аристотелівської механіки та обґрунтував начала нової механіки, заснованої на експериментальному вивченні руху тіл. Офіційним визнанням наукового авторитету Г. Галілея стало його призначення першим математиком і філософом при великому герцогу Тосканському [7, с. 12].

Наступним видатним етапом спостережень неба Г. Галілеем було його відкриття плям на Сонячному диску (рис. 3). Він спостерігав рух плям по диску Сонця. Плями зникали за одним краєм Сонця, а через декілька днів з’являлись з іншого боку. Так Г. Галілей зробив висновок, що Сонце разом зі своїми плямами обертається навколо своєї вісі, як і Земля, відповідно до теорії М. Коперника.

Відкриття Г. Галілея знову викликало полеміку. Німецькі астрономи Й. Фабріціус (1587–1615) і К. Шейнер (1575–1650) спостерігали сонячні плями раніше за Г. Галілея. К. Шейнер оспорував у Г. Галілея пріоритет цього відкриття і в той самий час стверджував, що плями не належать Сонцю, а є космічними тілами, які обертаються навколо Сонця. Тому в 1613 р. Г. Галілей випустив спеціальну доповідь “Історія і доказ відносно сонячних плям” [7, с. 13].

У подальшому змісті наративної композиції дістає розвитку його історична складова. Поступово дослідження Г. Галілея та багатьох інших астрономів того часу підтверджували істинність теорії М. Коперника про геліоцентричну побудову Сонячної системи. Церковна влада та папська курія в Римі не мали причин щодо переслідування діячів нової науки, тому що вчення М. Коперника не було заборонено. Але в кінці 1614 р. домініканський монах Каччіні виступив із проповіддю про несумісність учення М. Коперника зі святим писанням. Потім, на початку 1615 р., Каччіні та Лоріні представили інквізиції наклеп на Г. Галілея. І Белармін – керівник інквізиції – та конгрегація при папській курії все ж таки ухвалили рішення про заборону та розповсюдження вчення М. Коперника в католицьких країнах як небезпечне для віри, якщо його прийняти як учення про реальну побудову Всесвіту, про що Г. Галілея особисто попередили [там само, с. 14].

Можливість узгодження думок і тверджень дає учням поштовх до пошуку науково-культурної інформації про важливість історичних наукових досліджень для сьогодення.

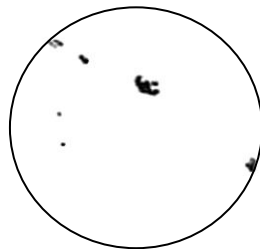


Рисунок 3.
Зарисовка Г. Галілея
Сонця з плямами

У 1623 році римським папою стає кардинал Барберіні під ім'ям Урбана VIII, який цинив Г.Галілея як науковця. І в наступному році Г.Галілей поїхав до Риму з проханням про відміну заборони вчення М.Коперника. Але заборону не було знято. Тому поступово в Г.Галілея виникає думка про написання великого твору, де вчення М.Коперника має бути викладено доступно, аргументовано й у вигляді, допустимому для папської цензури.

Ще з часів Платона в науковій та філософській літературі використовувалась класична форма діалогу, що й здавалась Г.Галілею найбільш доцільною для майбутньої книги. Так у лютому 1632 р. з'явилась книга Г.Галілея "Діалог про дві головні системи світу" (Птоломеєвої та Коперникової), де були відображені наукові погляди автора, основані на вченні М.Коперника та його астрономічних спостереженнях.

У "Діалозі", написаному італійською мовою, беруть участь три співрозмовники. Два з них викладають і аргументують нову науку, тобто вчення М.Коперника та його подальший розвиток, який виявляється в працях самого Г.Галілея. Ці два учасники "Діалогу" – Сальватті (1583–1614) і Сагредо (1571–1620) були друзями та співрозмовниками Г.Галілея. У житті вони поділяли його погляди, але не дожили до написання книги. Їхнім супротивником є Сімпліціо – знавець і послідовник поглядів Аристотеля. Ім'я Simplicita означає простота. І Сімпліціо дотримується простих, століттями освячених позицій старої науки, що існують із часів Аристотеля і Птолемея, відстоює стародавні фізичні й астрономічні погляди, які спростовувались сучасною Г.Галілею наукою.

"Діалог" проходить протягом чотирьох днів. Це достатньо широка дискусія з питань загальної теорії пізнання, фізики, механіки та спостережної астрономії. Показує реальність системи світу М.Коперника за даними, перевіреними астрономічними спостереженнями та фізичними дослідями, тоді як система Птолемея не витримує критичної перевірки.

Значення "Діалогу" для подальшого розвитку науки переоцінити не можна. "Діалог" є пам'ятником не тільки наукового генія Г.Галілея, а й блискучого літературного таланту. Це є твір наукової прози і посідає видатне місце в науковій літературі своєї епохи [7, с.14–19]. А.Ейнштейн у 1953 р. у передмові до чергового видання "Діалогу про дві головні системи світу" назвав книгу "...невичерпним джерелом відомостей для кожного, хто цікавиться історією західної культури та її впливом на економічний та політичний розвиток" [9, с. 337].

"Діалог" викликав зацікавленість і захопленість в одних читачів та обурення й ненависть до автора в інших. І вже в серпні 1632 р. розповсюдження книги було заборонено Урбаном VIII, а у вересні Г.Галілей був викликаний до суду інквізиції. Почався судовий процес над

Г. Галілеєм та вченням М. Коперника. Г. Галілей був засуджений до довічного тюремного ув'язнення, що надалі було замінено на домашній арешт майже на десять років. Тепер усі свої сили й час він присвячує дослідам проблем із фізики та механіки. І вже під домашнім арештом Г. Галілей написав останню книгу у своєму житті “Бесіди та математичні доведення, що стосуються двох нових галузей науки – механіки і місцевого руху”. У цій книзі Г. Галілей провів узагальнення своїх досліджень із фізики та механіки. “Бесіди” також були написані у формі діалогу.

Видання “Бесід та математичних доведень, що стосуються двох нових галузей науки – механіки і місцевого руху” було неможливим у будь-якій католицькій країні. Але в 1638 р. вона була опублікована в Голландії, де склалися сприятливі умови для розвитку і прогресу науки [7, с. 20–21].

У 1639 р. на віллу Арчетрі біля Флоренції, де знаходився Г. Галілей після приговору інквізиції, приїхав Вінченцо Вівіані (1622–1703), а через два роки – Еванджеліста Торрічеллі (1608–1647). Вони допомагали сліпому вченому завершити його задуми. Декілька результатів вони отримали під впливом Г. Галілея, здійснюючи барометричні досліди, дослідження циклоїди, маятникового годинника, водяного годинника, термоскопа тощо [4, с. 40–41].

Г. Галілей помер 8 січня 1642 року. Тільки майже через сто років було виконане останнє бажання вченого. Його прах був перенесений у Флоренцію й похоронений біля могили Мікеланджело [7, с. 21].

Дослідження й роботи видатного італійця набагато розширили межі пізнаного світу. Г. Галілей своїми працями зазначив шляхи й методи розвитку науки, стверджуючи нескінченні можливості людського пізнання. Тому вивчення науково-культурної спадщини Г. Галілея показує велике значення наукового знання для розвитку й еволюції земної цивілізації, а з іншого боку, є яскравим прикладом достеменною відданості науці й істині та зразком для підростаючого покоління.

Посилання на факти творчої біографії Г. Галілея будуть доречними при вивченні в курсі фізики загальноосвітньої школи:

- кінематики (поняття швидкості і прискорення, задачі про вільний рух та рух тіл, кинутих під кутом до горизонту);
- статички (умови рівноваги, момент сили);
- динаміки (I та II закони Ньютона, задача про рух тіла по похилій площині);
- механічні коливання (період коливань математичного маятника);
- гідростатики, гідродинаміки (рівновага та рух тіл, занурених у воду);
- астрономії (методи астрономічних досліджень, будова Сонячної системи та Всесвіту).

Цікавими для учнів будуть пошук та самостійне дослідження питань із біографії та науково-культурної діяльності Г. Галілея:

- Як розвиток людства вплинув на наукові дослідження Г. Галілея?
- Який внесок у розвиток фізичної науки зробили досліді і спостереження?
- Коли перед людством постала задача про рух тіл, кинутих під кутом до обрїю?
- Як у наш час проводяться астрономічні спостереження? Які астрономічні обсерваторії працюють в Україні? Які всесвітньо відомі відкриття зроблені українськими астрономами?

Таким чином, стикаючись з історією науки, учні намагаються зрозуміти і висловити своє ставлення до соціальних і наукових феноменів, до ролі людського фактора в пізнанні таємниць довкілля та еволюції людства.

Переосмислюючи наукову спадщину видатних учених та інженерів, можна дійти *висновків*:

- по-перше, – про культурно-історичну необхідність її глибокого вивчення;
- по-друге, – про необхідність вивчення соціокультурного аспекту історії науки і технічної культури в процесі навчання фізики;
- по-третє, – формування світогляду особистості проходить у самостійному процесі визначення свого особистісного ставлення до наукових знань на рівні емоційно-ціннісного ставлення до явищ історії та сучасності;
- по-четверте, – при складанні наративної композиції вчителю фізики необхідно враховувати основні характерні етапи наративного опису культурно-історичної спрямованості як одного з новітніх методів подання фізичного матеріалу на уроці в сучасній загальноосвітній школі.

Перспективною подальших розвідок є дослідження дидактичних можливостей культурно-історичної складової змісту навчання фізики в загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Культура образования / Пер. с англ. Л.В. Трубициной, А.В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
2. Булько А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. – М.: Мартин, 2005. – 624 с.
3. Величко Л.Л. Изобретение некоторых оптических приборов // Физика в школе. – 1972. – № 1. – С. 14–16.
4. Гиндикин С.Г. Рассказы о физиках и математиках. – М.: Наука, 1981. – 192 с.

5. Кордун Г.Г. Біографічний довідник видатних фізиків. – К.: Рад. шк., 1985. – 280 с.
6. Павленко А.І. Нарратив як засіб гуманітаризації навчання фізики / А.І. Павленко, Т.М. Попова // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Мова як чинник формування громадянина України” (м. Запоріжжя, 16–17 квітня 2008 р.) / За заг. ред. проф. К.Л. Крутій, проф. А.І. Павленко. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2008. – С. 227–229.
7. Перель Ю.Г. Галилей и современная астрономия // Новое в жизни, науке, технике. Серия 9: Физика. Математика. Астрономия. – М.: Знание, 1964. – 30 с.
8. Храмов Ю.А. Физики: Биографический справочник. – 2-3 изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1983. – 400 с.
9. Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4-х томах. – Том IV: Статьи, рецензии, письма; Эволюция физики / Под ред. И.Е. Тамма, Я.А. Смородинского, Б.Г. Кузнецова. – М.: Наука, 1967. – 598 с.
10. Яцків Я.С. Астрономія – передовий рубіж природознавства / Я.С. Яцків, І.П. Крячко // Фізика та астрономія в школі. – 2009. – № 1. – С. 3-9.

Надійшла до редакції 23.02.2009 р.

УДК 372.853; 378.096

КОМПЛЕКС СТРУКТУРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИКЕ ФАКУЛЬТЕТА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е.П. Соколов

Запорожский национальный технический университет

У статті описаний комплекс структурованих завдань із фізики, що містить більше 820 задач і питань. Комплекс призначено для організації самостійної роботи і контрольних заходів на факультетах довузівської підготовки.

Ключові слова: педагогіка, факультет довузівської підготовки, фізика, самостійна робота, контрольна робота.

В статье описан комплекс структурированных заданий по физике, который содержит более 820 задач и вопросов. Комплекс предназначен для организации самостоятельной работы и контрольных мероприятий на факультетах довузовской подготовки.

Ключевые слова: педагогика, факультет довузовской подготовки, физика, самостоятельная работа, контрольная работа.

Постановка проблемы. Одной из проблем, с которыми сталкиваются технические университеты в последние годы, является проблема обеспечения качественного набора студентов первого курса. Причина этого заключается в существенном снижении уровня подготовки школьников по циклу физико-математических дисциплин в общеобразовательных школах и увеличение до опасного предела разрыва между школой и техническим университетом. Реальное положение таково, что многочисленные выпускники гуманитарных лицеев и гимназий, поступающие на технические и компьютерные специальности, не в состоянии в полной мере овладеть университетскими дисциплинами.

Естественным выходом из такого положения может стать дополнительное обязательное обучение старшеклассников в специальных центрах довузовской подготовки. Такое дополнительное обучение уже давно имеет место в области подготовки работников культуры и спорта. Здесь созданы и работают музыкальные и художественные школы, имеется развитая система спортивных секций.

На каких принципах должен строиться современный специализированный центр довузовской подготовки? На наш взгляд, это должно быть учебное заведение, аккумулирующее в себе весь многолетний опыт работы факультетов довузовской подготовки при ведущих технических университетах Украины [1–4]. Одним из таких общепризнанных центров подготовки является факультет довузовской подготовки Запорожского национального технического университета (ФДП ЗНТУ).

Для коллектива преподавателей ФДП ЗНТУ главным вопросом методического обеспечения всегда был вопрос о том, какими должны быть курсы, читаемые для слушателей ФДП. В частности, каким должен быть курс физики, предназначенный для абитуриентов, поступающих на технические и компьютерные специальности, чтобы обучение на ФДП не превратилось в простое дублирование школьного обучения? Как в нем должен быть скомпонован материал с учетом интересов наших слушателей? Чем наш курс должен принципиально отличаться от школьного курса физики?

Анализ последних достижений и публикаций. На ФДП ЗНТУ был создан специальный курс физики для абитуриентов, который получил название “Экзаменационная физика”. Этот курс конструировался и создавался как “третий концентр” обучения школьников физике. При его создании мы руководствовались тремя принципами: курс должен иметь обобщающий, развивающий и систематизирующий характер. Курс ориентирован, прежде всего, на инженерные специальности. Он может использоваться для обеспечения профильного обучения в общеобразовательных школах и непрерывного образования в системе “Школа – Технический университет”.

Курс “Экзаменационная физика” включает в себя все вопросы, перечисленные в: школьной программе по физике (2001 г.), программе вступительных экзаменов по физике (2000 г.) и программе независимого внешнего оценивания по физике (2008 г.). Вопросы университетского курса физики в нем не рассматриваются.

Лекционная компонента нашего курса опубликована в учебном пособии [5–6]. Практическая компонента опубликована частично в работах [7–14].

Формулирование целей статьи. В настоящей статье рассказывается о третьей компоненте курса “Экзаменационная физика” – о комплексе структурированных заданий, предназначенных для организации самостоятельной работы слушателей подготовительных курсов и для проведения контрольных мероприятий. Ниже мы опишем различные виды работ, созданных и апробированных на факультете за последние годы. Очертим круг проблем, для решения которых эти виды работ создавались. Сформулируем рекомендации, выработанные в результате многолетней работы ФДП ЗНТУ с представленными материалами.

Основная часть статьи. К настоящему времени на ФДП ЗНТУ для слушателей подготовительных курсов разработано и апробировано три вида самостоятельной работы: обязательные домашние задания (ОДЗ), расчетные задания (РЗ) и тесты с поддержкой самоконтроля (ТПСК), а также три вида контрольных работ: физические диктанты (ФД), единые контрольные работы (ЕКР) и пробные тесты (ПТ). Создавая эти виды работ, мы старались вложить в каждый из них две функции: функцию обучения и функцию контроля. Так, например, главная цель обязательного домашнего задания – самостоятельное решение слушателями специально подобранного комплекта задач. Однако оценка за обязательное домашнее задание учитывается при расчете рейтинга слушателя. С другой стороны, выполняя задание единых контрольных работ, слушатель не только демонстрирует усвоенные навыки и умения, но и учится мотивированно и грамотно оформлять свои решения. Это объясняет, почему мы рассматриваем самостоятельные и контрольные работы ФДП ЗНТУ как единый комплекс. Приведем более подробное описание перечисленных выше шести видов работ в том порядке, в котором они появляются в нашем курсе.

Обязательные домашние задания. На ФДП ЗНТУ всегда уделялось большое внимание организации самостоятельной домашней работы слушателей. Новое практическое занятие лишь тогда считалось окончательно созданным и “выходило в свет”, когда для него было написано домашнее задание. Задачи для домашних заданий подбирались преподавателями из известных школьных сборников задач по физике и материалов вступительных экзаменов ЗНТУ. Тематический список

задач для домашнего решения выдавался слушателям ФДП ЗНТУ вместе с методическим указанием [15]. С 2002 года на факультете начал работать электронный ресурс “Информационная поддержка слушателей ФДП ЗНТУ”, на котором совместно с другими материалами размещались домашние задания по текущим темам. Преподавателям рекомендовано в обязательном порядке отвечать на все вопросы, возникавшие у слушателей при выполнении домашнего задания.

Однако, несмотря на важность домашних заданий, их выполнение всегда носило необязательный характер, так как организовать проверку его выполнения в условиях подготовительных курсов без ущерба для других видов занятий было невозможно. Исключение составляло лишь подготовительное отделение, на котором на практические занятия выделялось большее количество часов и слушателями которого являются лица, уже закончившие школу. На подготовительных же курсах “благие намерения” слушателей очень быстро тонули в постоянных авралах школьных дел, и регулярное выполнение домашних заданий срывалось. Это сразу же отражалось на текущей успеваемости группы.

В такой ситуации было принято решение создать для каждого из восьми модулей обязательные для выполнения “Обязательные домашние задания”.

На сегодняшний день каждое “Обязательное домашнее задание” состоит из двадцати задач, среди которых есть и авторские задачи. При подборе задач мы отдавали предпочтение тем, которые носили занимательный характер и в то же время были бы по силам нашим слушателям. В целом задания для “Обязательных домашних заданий” состоят из задач среднего уровня сложности.

По форме “Обязательные домашние задания” являются тестами с открытым ответом: к каждой задаче прилагается шесть ответов, среди которых есть правильный. После решения задачи, слушатель должен найти свой ответ среди предложенных и внести соответствующую букву в бланк ответа. Такая форма заданий позволяет слушателю получать подтверждение правильности своего решения, а кроме этого, дает возможность преподавателю быстро провести проверку. Оценка, которую получает слушатель за выполнение домашнего задания, равна количеству правильно решенных задач. Она учитывается при расчете рейтинга слушателя. Отметим, что, несмотря на то, что эти задания выполняются слушателями дома, что они могут пользоваться учебниками, тетрадями и справочниками, а также обсуждать решения друг с другом, количество слушателей, полностью решивших текущее домашнее задание, невелико – около 2 %. Хотя по 18–19 задач решает около 35 % слушателей.

Методика проведения этого вида занятий такова. Текст очередного “Обязательного домашнего задания” слушатели получают от

преподавателя в начале каждого модуля. Задания доступны также в электронном виде по адресу "<http://www.fdpzntu.ho.ua>". Заполненный бланк ответа сдается преподавателю в начале выполнения текущей контрольной работы. Он является "пропуском" на контрольную работу.

Расчетные задания. Этот вид самостоятельной работы появился на ФДП ЗНТУ в 2000–2001 учебном году как реакция на постоянное увеличение сложности письменных экзаменационных заданий, которые предлагались в различные технические университеты. "...Год за годом уровень вступительных экзаменов растет. Задачи с физических олимпиад перемещаются в экзаменационные билеты..." [16] – это мнение разделяли все преподаватели факультета. Усложнение экзаменационных билетов отражалось и на работе подготовительных курсов. На занятиях все чаще звучали вопросы о том, как решить сложную экзаменационную задачу. Все чаще стали происходить сбои в привычном ритме проведения занятий, поскольку не всегда удавалось соединить изложение традиционного материала с разбором задач повышенной сложности.

В такой ситуации на факультете было принято решение про создание нового вида самостоятельных заданий. Их цель – познакомить наших слушателей с "олимпиадным фольклором", с задачами, которые пришли в экзаменационные билеты с олимпиад.

Такие задачи были отобраны нами в специальные комплексы – "Расчетные задания". Всего было создано четыре "Расчетных задания" по материалам первых шести модулей. Каждое задание содержит 20 задач.

С технической точки зрения, часто отобранные нами задачи не сложнее обычных. Методов, с которыми знакомятся слушатели факультета, вполне достаточно для их решения. Главное, что отличает эти задачи, – необходимость набраться смелости и сделать маленький, но самостоятельный шаг к их решению. Для того чтобы помочь нерешительным, мы снабдили задачи "подсказками".

"Расчетные задания" предлагались слушателям для самостоятельного выполнения. Однако не исключалось, что часть этих задач по инициативе слушателей будет рассмотрена на практических занятиях. Выигрыш от такой "перестановки слагаемых" состоит в следующем: слушатели сами инициируют разбор сложной задачи, у них уже есть личный интерес и теперь преподавателю вполне по силам удерживать внимание слушателей даже в конце напряженного вечернего занятия.

До введения внешнего независимого оценивания "Расчетные задания" были обязательным для выполнения видом работ. В последний учебный год мы предлагаем их слушателям в качестве факультативного задания. Однако они не теряют своей популярности и, как и раньше, остаются источником интересных задач для разбора на практических занятиях. Отметим, что если тенденция "постоянного

усложнения заданий” проявится и в тестах внешнего независимого оценивания, то “Расчетные задания” снова окажутся востребованными.

Физические диктанты. Такие диктанты проводятся перед выполнением очередной контрольной работы. Их цель – выяснить, обладают ли слушатели знаниями, необходимыми для выполнения контрольной работы. Можно сказать, что “Физический диктант” – это “экспресс-анализ” готовности слушателей к контрольной работе.

Методика проведения физических диктантов следующая. Слушателям заранее сообщаются вопросы, которые выносятся на диктант. Эти вопросы (определения, законы, полезные формулы) составляют “скелет” текущего модуля и собраны в учебном пособии [5-6]. На занятии преподаватель зачитывает один за другим 20 вопросов, а слушатели сразу же пишут ответ. Время проведения диктанта – 10–15 минут. Оценка за диктант принимается равной количеству правильных ответов. Она учитывается при расчете рейтинга слушателя.

Единые контрольные работы. Каждый модуль обучения на всех формах довузовской подготовки ЗНТУ заканчивается тематической контрольной работой. Это главный вид контроля знаний слушателя на ФДП ЗНТУ.

С 1990 года тематические контрольные работы проводятся по единым заданиям. Комплекс таких заданий получил название “Единые контрольные работы ФДП ЗНТУ”. Этот комплекс состоит из восьми контрольных работ (по числу модулей). В каждой контрольной работе шесть вариантов. Каждый вариант включает в себя пять задач.

Введение системы единых контрольных работ позволило решить в свое время одну из главных задач довузовской подготовки – ее унификацию, введение и поддержание на факультете высоких стандартов обучения.

Характерной чертой системы довузовской подготовки является ее очень разнообразный состав преподавателей. Здесь всегда работали преподаватели всех уровней квалификации: от школьных учителей до университетских профессоров. Каждый из них часто имел свое собственное мнение о том, какой должна быть подготовка будущего инженера. Выработать единую позицию по этим вопросам помогло именно введение единых контрольных работ. Они давали каждому преподавателю ориентиры, какими знаниями и умениями должны овладеть его слушатели к концу модуля и четко фиксировали длительность изучения материала каждого модуля.

В настоящее время на факультете подготовлено полное методическое обеспечение лекционных и практических занятий. Однако определенная свобода преподавателя и в построении занятия, и в отборе конкретных заданий для решения на практических занятиях осталась. На наш взгляд, это вполне согласуется с традициями

европейских систем образования. Так, например, во французской школе каждый учитель имеет право на свой выбор учебников и последовательности изложения материала, однако обучение по всей стране идет по единым программам и заканчивается единым экзаменом.

За время, прошедшее с момента введения единых контрольных работ, произошли большие изменения в системе конкурсного отбора в высшие учебные заведения. Система письменных экзаменов при университетах сменилась системой тестов независимого внешнего оценивания. Техника выполнения соответствующих заданий совсем разная. И в свое время перед факультетом стояла проблема выбора: какую форму проведения выбрать для своих тематических контрольных работ? Мы пришли к мнению, что на первых этапах подготовки слушателей более полезна для них форма письменного экзамена. Именно здесь мы можем научить их выполнять все необходимые для решения физических задач действия. Именно здесь они учатся аргументировать и защищать свои решения. Кроме этого, письменные решения дают опытному преподавателю развернутую картину того, что освоил каждый слушатель.

Методика проведения контрольных работ следующая. Каждый слушатель получает для решения один вариант. На выполнение задания ему отводится 4 часа. Оформление решения тематической контрольной работы должно отвечать определенным требованиям. А именно, в решении обязательно должны присутствовать следующие элементы:

- 1) кратко записанное условие задачи;
- 2) начало решения – заголовок “Решение”;
- 3) рисунок, с изображением сил, действующих на тела, их скоростей, ускорений и т. д.;
- 4) объяснения, поясняющие ход решения, названия используемых физических законов;
- 5) ответ, записанный в общем, буквенном виде;
- 6) проверка полученного ответа по размерности;
- 7) подстановка численных значений и вычисление конечного ответа;
- 8) решение заканчивается словом “Ответ”, за которым приводится полученный ответ.

Максимальная оценка за решение каждой задачи независимо от ее сложности составляет 24 балла (по историческим причинам). Максимальная общая оценка за контрольную работу равна 120 баллов.

По итогам выполнения слушателем обязательного домашнего задания, контрольной работы и написания физического диктанта ему выставляется текущая рейтинговая оценка, которая рассчитывается по формуле:

$$re = \frac{mark_1 + mark_2 + mark_3}{20 + 20 + 120} \cdot 100\%,$$

где $mark_1 \leq 20$ – оценка за обязательное домашнее задание, $mark_2 \leq 20$ – оценка за физический диктант и $mark_3 \leq 120$ – оценка за контрольную работу. Кроме этого, преподаватель имеет право увеличить рейтинговую оценку слушателя на 10 % за его активную работу в аудитории.

Общая рейтинговая оценка рассчитывается по формуле, в которой введено “увеличение роли последних достижений”:

$$Re_{\text{новый}} = 0,4 \cdot Re_{\text{старый}} + 0,6 \cdot re.$$

Тесты с поддержкой самоконтроля. Тесты с поддержкой самоконтроля (ТПСК) – это новый вид самостоятельной работы, специально созданный для слушателей подготовительных курсов ЗНТУ. В них в равной степени сочетаются две функции: функция обучения и функция контроля.

Внешне ТПСК очень похожи на тесты с открытым ответом. Их структура повторяет структуру тестовых заданий, которые предлагались на письменном экзамене по физике в ЗНТУ с 2002 года по 2007 год: десять задач первого уровня сложности, десять задач второго уровня сложности и десять задач третьего уровня сложности. Отличие ТПСК от стандартных тестов заключается в том, что каждое задание состоит из двух очень похожих вопросов, к одному из которых дается ответ. Получив ответ на первый вопрос и сравнив его с данным, слушатель получает подтверждение того, что он на правильном пути. Теперь ему остается ответить на второй, очень похожий вопрос, сравнить полученный ответ с предложенными вариантами и занести соответствующую букву в бланк ответа.

В свое время появление этих тестов решило проблему предэкзаменационной подготовки слушателей “Заочной школы ФДП ЗНТУ”. Слушатели “Заочной школы” – это учащиеся из удаленных районов Запорожской области. Они проходят подготовку на факультете дистанционно. И бывало, что обмен сообщениями с ними занимал около двух недель. Предложить этим слушателям перед экзаменами для тренировки обычные тесты – значило обречь их на две недели неизвестности, что совершенно недопустимо. С другой стороны, если присылать им вместе с заданием ответы, то теряется сам смысл контрольной работы. Тесты с поддержкой самоконтроля решили эту проблему.

Со временем эти тесты стали очень популярны и среди других слушателей факультета, и мы включили их в программу подготовки

всех форм обучения. Популярность ТПСК среди слушателей ФДП мы объясняем несколькими причинами. Во-первых, они дают перед экзаменами хороший прирост “опыта побед”. Во-вторых, они являются хорошим полигоном для применения специальных эффективных методов решения экзаменационных задач, созданных на факультете.

Отметим одну особенность ТПСК, созданных на ФДП ЗНТУ. Мы считаем, что непосредственную работу с тестами имеет смысл начинать на последних этапах подготовки. Поэтому ТПСК появляются только в конце пятого модуля (см. табл. 1) и содержат материал всех пройденных модулей. Последний, четвертый, тест с поддержкой самоконтроля отличается от трех первых: он содержит материал лишь последних двух модулей. Это сделано для того, чтобы добиться равномерного распределения вопросов по всем темам.

Пробные тесты. Пробный тест – это тренировка в условиях, максимально приближенных к “боевым”. Все повторяет реальное независимое внешнее оценивание. Тестирование проходит в один день и час для всех слушателей ФДП ЗНТУ в специально подготовленных аудиториях с независимыми ассистентами. Всем слушателям предлагается один вариант теста по физике. Как и государственный, он содержит 35 заданий. Первые двадцать пять задач – задачи с открытым ответом, следующие три – задачи на соответствие и последние семь – задачи с закрытым ответом. Бланк ответа, требования к его заполнению – все “по-настоящему”. Время проведения теста по физике – 150 минут. В соответствии со стандартами внешнего независимого тестирования производится и оценка работы.

Существует только одно отличие пробных тестов ФДП ЗНТУ от государственных. Так как первое пробное тестирование проводится в конце шестого модуля (см. табл. 1), на первое пробное тестирование выносятся материал только первых шести модулей (с сохранением рекомендованного УЦОЯО процентного распределения вопросов по темам). На второе пробное тестирование выносятся весь материал, предусмотренный программой внешнего независимого тестирования.

Для того чтобы в пробных тестах могли принять участие все слушатели факультета, пробное тестирование проводится по воскресеньям. Однако это создает и определенные сложности. Так как слушатели факультета участвуют в пробных тестированиях по трем предметам, на проведение одного цикла пробного тестирования требуется один месяц. Это ограничивает количество пробных тестов, которые можно провести в таком режиме на факультете. Мы пришли к мнению, что оптимальным является проведение двух пробных тестирований по каждому предмету.

Общее представление о соотношении между различными видами занятий для десятимесячных подготовительных курсов (это на сего-

дняшний день основная форма подготовка слушателей ФДП ЗНТУ)
дает таблица 1.

Таблица 1

План учебной работы на ФДП ЗНТУ

Модуль		Общее к-во часов	Лекция (часы)	Практика (часы)	Лекция-практика (часы)	К-во ОДЗ	К-во ФД	К-во КР (часы)	К-во РЗ	К-во ТПСК	К-во ПТ
1	“Кинематика”	28	8	13	3	1	1	1 (4)	1	1	1
2	“Динамика”	28	8	10	6	1	1	1 (4)			
3	“Законы сохранения. Статика. Гидростатика”	36	9	15	8	1	1	1 (4)	1		
4	“Молекулярная физика и термодинамика”	28	10	12	2	1	1	1 (4)	1		
5	“Электро- статика”	24	8	10	2	1	1	1 (4)	1		
6	“Постоянный ток. Магнито- статика”	24	7	11	2	1	1	1 (4)		1	
7	“Колебания и волны”	24	9	6	5	1	1	1 (4)		1	1
8	“Оптика”	28	8	6	10	1	1	1 (4)		1	
	Резерв	14	9	3	2						
	Всего	234	76	86	40	8	8	8 (32)	4	4	2

Выводы. На факультете довузовской подготовки ЗНТУ создана система самостоятельных и контрольных работ, которая позволяет эффективно готовить слушателей к сдаче внешнего независимого тестирования и дальнейшему обучению в техническом университете. Она позволила также решить ряд организационных вопросов, связанных с введением в практику преподавания на ФДП ЗНТУ специально- го, обобщающего, развивающего и систематизирующего курса физи- ки. В настоящее время комплекс заданий, обеспечивающий этот курс, содержит 820 задач и вопросов, структурированных по шести видам

деятельности. Этот комплекс, а также его отдельные компоненты будут полезны при организации различных видов довузовской подготовки для абитуриентов технических университетов. На факультете планируется опубликовать методические материалы, составляющие этот комплекс в виде специального сборника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов Е.П. Организация кредитно-модульного обучения физике на факультете довузовской подготовки ЗНТУ // Педагогічні науки та освіта: Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / Ред. кол.: А.І.Павленко (голов. ред.) та ін. – Вип. III. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2008. – 248 с.
2. Соколов Е.П. Построение обобщающего обучения физике на подготовительном отделении // Збірник наукових праць науково-методичної конференції “Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів”. – Запоріжжя: ЗДТУ, 1997. – С. 160–161.
3. Беликов С.Б. Опыт работы факультета довузовской подготовки ЗГТУ / С.Б. Беликов, А.Ф. Бичевой, Е.П. Соколов // Збірник наукових праць першої міжнародної науково-методичної конференції “Теоретико-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації”. – Запоріжжя: ЗДТУ, 2000. – С. 93–97.
4. Барвинок А.Д. Организация практических занятий на подготовительном отделении и рейтинговая система оценки текущих знаний / А.Д. Барвинок, Е.П. Соколов // Збірник наукових праць науково-методичної конференції “Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів”. – Запоріжжя: ЗДТУ, 1997. – С. 224.
5. Соколов Є.П. Екзаменаційна фізика. Лекції: Навч. посіб.: У 2 т. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2009. – Т. 1. – 184 с.
6. Соколов Є.П. Екзаменаційна фізика. Лекції: Навч. посіб.: У 2 т. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2009. – Т. 2. – 222 с.
7. Соколов Е.П. Фізичні задачі на порівняння: з досвіду навчання на факультеті довузівської підготовки // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 36. Серія: Педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Т. 1. – 188 с.
8. Соколов Е.П. Изложение темы “Энергия в электростатике” в курсе физики факультета довузовской подготовки. Из опыта обучения на ФДП ЗНТУ // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського університету. Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний

університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 12. – 328 с.

9. Соколов Є.П. Використання проблемних ситуацій при викладанні теми “Сила тертя” // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 46. Серія: Педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Т. 1. – 180 с.
10. Соколов Є.П. Специфіка викладання теми “Закони Ньютона” у курсі “Екзаменаційна фізика” // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Випуск 9. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 224 с.
11. Соколов Є.П. Виклад теми “рух зі зв’язками” для слухачів факультету довузівської підготовки ЗНТУ // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 50. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – Частина 2. – 400 с.
12. Соколов Є.П. Про складні етапи в розв’язаннях фізичних задач шкільного курсу фізики // Проблеми сучасного підручника: 36. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
13. Соколов Є.П. Методика проведення першого практичного заняття на факультеті довузівської підготовки // Наукові записки. Випуск 82. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Частина 1. – 328 с.
14. Соколов Є.П. Методика вивчення елементів векторної алгебри у курсі фізики факультету довузівської підготовки // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 65. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – 352 с.
15. Соколов Е.П. Материалы вступительных экзаменов ЗНТУ. Экзаменационные билеты по физике 1993–96 годов. – Запорожье: ЗНТУ, 1998. – 38 с.
16. Соколов Е.П. Расчетные задания. Физика. Для слушателей ФДП компьютерных специальностей / Е.П. Соколов, Д.И. Анпилогов. – Запорожье: ЗНТУ, 2004. – 46 с.

Надійшла до редакції 25.06.2009 р.

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ЗАСОБУ “ГЕОГРАФІЯ. 6 КЛАС” У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

М.М. Стрижак

*Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглядається загальна методика використання електронного посібника “Географія. 6 клас”. Розкривається змістовна частина засобу та визначаються теми й етапи уроків, основні методичні прийоми для його раціонального використання.

Ключові слова: комп’ютерна технологія, мотиваційна рефлексія, віртуальне середовище, групові форми, електронний текст, анімація.

В статье рассматривается общая методика использования электронного пособия “География. 6 класс”. Раскрывается содержательная часть средства и определяются темы и этапы уроков, основные методические приемы для его рационального использования.

Ключевые слова: компьютерная технология, мотивационная рефлексия, виртуальная среда, групповые формы, электронный текст, анимация.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство нерозривно пов’язане з процесами інформатизації. Відбувається постійне введення комп’ютерних технологій у побут, навчання. При цьому одним із пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти, що потребує оновлення методів, засобів і форм навчання. Комп’ютерна технологія розвиває ідеї програмового навчання, відкриває зовсім нові, ще не досліджені технологічні варіанти навчання, що пов’язані з унікальними можливостями сучасних комп’ютерів. Тут не обійтися без міжпредметних зв’язків інформатики з іншими предметами, зокрема з географією.

До основних переваг інформаційних технологій можна віднести:

- активізацію зацікавленості серед учнів та посилення мотиваційної рефлексії навчання;
- можливість доступу до великих обсягів сучасної інформації;
- розширення можливостей закріплення інформації за рахунок поєднання картинки, кольору, анімації, звуку, динамічних моделей тощо;

- організацію пізнавальної діяльності учнів у межах особистісно-зорієнтованої моделі з урахуванням індивідуальних темпів засвоєння знань, умінь і навичок, а також рівнів складності, інтересів і мотивів;
- економію часу;
- можливості комплексної перевірки знань учнів;
- можливості для учнів обирати власний темп і стиль роботи.

Використання комп'ютерних технологій у системі навчання географії на сьогодні вже не є чимось екзотичним, але проблема остаточно не розв'язана і питання дослідження ефективності електронних засобів у навчально-виховному процесі й досі залишається актуальним, відсутні конкретні методики щодо використання електронних засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі важливі питання проблеми створення і впровадження комп'ютерних програмних засобів, у тому числі з географії, розглядалися в працях С.Л. Капіруліної, В.П. Корнева, Ю.І. Машбиця, Т. Назаренко та ін. Але питання становлення загальної методики використання електронних посібників із географії ще потребують подальшого уточнення й узагальнення.

Метою статті є вдосконалення навичок вчителя в загальній методиці використання електронних засобів із географії та проведення аналізу відповідних “комп'ютерних уроків” із географії з використанням комп'ютерних технологій.

Працюючи на уроці з електронним засобом “Географія. 6 клас”, учні вчатьсЯ сприймати різнорівневу та диференційовану інформацію, що закладена в зміст навчального матеріалу. Переваги подібної роботи: відбувається занурення у віртуальне середовище, здійснюється знайомство з територією, ландшафтами, природними явищами тощо, чого немає в друкованих засобах навчання. Крім того, в наявності є функція контролю і самоконтролю, завдяки чому можна перевірити себе.

Використовуючи електронні ППЗ у професійній діяльності, учитель географії отримує:

- доступ до значного обсягу географічної інформації;
- образну, наочну форму подання навчального матеріалу;
- підтримку активних методів навчання;
- можливість залучення до процесу активного навчання;
- можливість зробити навчання більш ефективним, залучати всі види чуттєвого сприйняття учня;
- інформатизацію процесу навчання конкретної освітньої галузі.

Навчальний матеріал подається у вигляді окремих об'єднаних блоків. У кінці блоку ставляться обов'язково запитання до учнів за матеріалом, який вони засвоїли, і робляться відповідні висновки.

Таким чином, під час вивчення географії вчитель може використовувати програмований електронний засіб за допомогою комп'ютера з метою:

- розкриття особливостей та закономірностей розвитку природних явищ;
- демонстрування виду обраної території, її характеристики та визначення її особливостей;
- використання схем (“Будова хвилі”, “Води суходолу”...), таблиць (“Характер течії гірських і рівнинних річок”, “Особливості земної поверхні на різних моделях”...), графіків, карт;
- проведення географічних ігор (“Проклади маршруту”, “Лото”, “Опиши за малюнком...”, “Зроби прогноз”...);
- робота в групах (кожна група отримує завдання ознайомитися з тематичним змістом певного розділу та з'ясувати, що є об'єктом його вивчення);
- контролю знань, умінь і навичок учнів.

Кожен окремо взятий урок – це ланка в системі уроків. Урок складається з певних етапів.

На *організаційному етапі*, при використанні електронного ППЗ, швидше відбувається включення класу в діловий ритм, організація уваги всіх учнів.

Наступний етап – *перевірка домашнього завдання*:

- виявлення факту виконання домашнього завдання у всього класу за короткий проміжок часу (5-7 хвилин), усунення типових помилок;
- використання різних форм контролю залежно від виду і мети домашнього завдання, від ставлення учнів певного класу до виконання домашньої роботи.

Підготовка учнів до активного і свідомого засвоєння нового матеріалу. Важливо пам'ятати, що широке залучення учнів до самостійного оволодіння навичками й умінями, творчого застосування знань на практиці неможливе без забезпечення цілеспрямованості цієї роботи через постановку чітких цілей і завдань кожного уроку, демонстрації практичної значущості матеріалу, що вивчається. Електронному ППЗ “Географія. 6 клас” цього бракує.

На етапі *засвоєння нових знань* є деякі умови досягнення позитивних результатів:

- застосування різних способів активізації розумової діяльності учнів, включення їх у пошукову роботу, формування навичок самоорганізації. Максимальна творча участь дітей;
- організація роботи в парах та групах;
- проведення словникової роботи як одного з інструментів усвідомлення навчального матеріалу;

- проведення організації пізнавальної діяльності учнів на різних рівнях засвоєння знань для визначення класифікації запитань-завдань та врахування вирішальної функції, яку вони виконують.

Недоцільно проводити вивчення нового матеріалу, спираючись лише на перегляд тем і підтем. Це буде неефективно з точки зору формування вмій і навичок учнів. Перегляд фрагментів із метою формування понять та уявлень має проводитись паралельно з фронтальною бесідою, з попередньою постановкою конкретних запитань, проблемних завдань, формулюванням проблеми, вирішення якої треба знайти в процесі перегляду фрагмента.

Дуже зручно спиратись на включення в електронні програми малюнків, схем, анімацій, використовуючи передбачені програмою опції “розгорнути (згорнути)”, “програти”: тоді фрагмент збільшується і значно підвищується якість сприймання навчально-наукової інформації. Результатом використання ППЗ на цьому етапі є активізація пізнавальних інтересів у дітей.

Для *актуалізації опорних знань* є чудові ілюстрації, схеми та малюнки (“Органічні ресурси океану”, “Озерні котловини різного походження”, “Висота снігової лінії на різних широтах”, “Схема міської водоочисної станції”...), що унаочнюють і роблять “реальним” формування уявлень про природні об’єкти та процеси.

Формування навичок встановлювати причинно-наслідкові зв’язки і закономірності на основі власних спостережень (приклади матеріалів із теми “Атмосфера”, приклади “Льодовики: покривний та гірський. Пояснити відмінність між ними та райони їхнього розташування”; “Болота верхові та низинні. Пояснити відмінність в утворенні”).

Програмою ППЗ передбачено *контрольні запитання* після параграфа і *тести* після кожної теми. Але слід застерегти вчителів: деякі тести складено без урахування вікових особливостей дітей або некоректно (запитання №№ 4, 7, 11 в темі “Літосфера”, запитання № 1 із теми “Атмосфера”). Трапляються випадки помилкового підбору відповідей.

Для контролю знань можна використовувати малюнки й карти електронних ППЗ (підбирається блок запитань). Наприклад: тема “Способи зображення Землі”, мал. 11.2 “Порівняти чотири зображення (залежність зображення від масштабу)”.

Необхідно наголосити, що зміст електронного ППЗ, його ілюстрації, методичний апарат відіграють об’єктивну важливу роль у навчальному процесі, але навчально-організаційна роль усе ж таки належить учителю і будь-який електронний засіб буде використовуватися на його розсуд. При цьому вчитель географії може застосовувати допоміжні й додаткові різні за змістом засоби наочності, власну систему знань для навчальних і самостійних практичних робіт,

орієнтуючись на завдання, подані в електронному засобі навчання, які можуть бути використані як типові.

Наприклад, за малюнками порівняти:

- а) рослинність на низинних та верхових болотах;
- б) болота в зонах надмірного та нестійкого зволоження;
- в) водосховище й ставок;
- г) припливи і відпливи, цикли й антицикли, кліматичні пояси або інші комплекси за типовим планом; визначення особливостей і другорядних рис географічного елемента.

Для *закріплення нового матеріалу* можна використати блок “Практичні роботи” або фрагменти цього блоку.

Достатньо високий рівень успіху навчальної мети досягається за рахунок використання фрагментів практичних робіт у процесі пояснення ходу роботи або з коментуванням від імені учнів. Наприклад: практична робота “Переведення числового масштабу в іменований”.

Після кожного параграфу є контрольні запитання, які можливо використовувати для закріплення нового матеріалу. Можна поставити проблемне завдання, що потребує в процесі розв’язання знаходження відповідей в електронному тексті. Приклад: знайти схему утворення вітрів; знайти розподіл атмосферного тиску на Землі та ін.

Для досягнення позитивних результатів на етапі *закріплення нових знань* необхідними умовами є:

- використання вчителем різних способів закріплення знань, що вимагають розумової активності, творчого осмислення матеріалу;
- використання вчителем завдань типу: доповнити, уточнити, виправити, розглянути проблему, що вивчається, з іншої точки зору;
- формування вміння учнів знаходити і співвідносити факти з поняттями.

Корекція навчальних досягнень. Можливе використання завдань попереднього етапу, але з наданням більшої уваги типовим помилкам учнів. Доцільно урізноманітнити форми роботи учнів у групах; парах змінного складу з метою вдосконалення власних знань і вмінь. Добрий результат дає впровадження самоперевірки, взаємоперевірки сформованих понять і уявлень. За наявності помилки чи при виявленні утруднень під час цілеспрямованого пошуку відповіді ефективним було б зважати на можливість повернення до відповідного матеріалу електронного підручника. На цьому етапі слід використовувати ігрові форми: заповнення кросворда, тести, робота з малюнками електронного засобу, правилами...

На жаль, електронний ППЗ “Географія. 6 клас” має тільки контрольні запитання й завдання лише в кінці кожної теми, але якщо творчо підійти до цієї проблеми, можна скласти додаткові навчальні

завдання до ілюстрацій, схем та малюнків. Наприклад: “Скласти маршрут експедиції Пржевальського, Беринга та ін.”, “Як утворюються різні види хмар (опадів)?”, “Описати річкову систему”, “Скласти схему “Типи льодовиків” (або “Використання річок”) за малюнками...”, “Пояснити схему утворення айсбергів (підземних вод)...”.

За комп’ютерними технологіями дуже зручно проводити роботу з перевірки знань і вмінь учнів. Відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тести, школярі спілкуються з комп’ютером і завдяки цифровій системі розпізнавання правильної відповіді вчаться порівнювати, перевіряти й отримувати необхідні знання.

У цьому електронному ППЗ є тести в кінці кожної теми, але їх можна було б розмішувати і в кінці кожного параграфу для можливості накопичення оцінок, тому що на тестування йде менше часу, ніж на усні чи письмові відповіді на запитання та завдання.

Цікаво та естетично оформлена електронна інформація виконує функцію інтелектуального самовчителя, привчаючи учнів до відповідного смаку, культури слова, малюнка тощо.

Побажання виробникам цього засобу:

1. Бажано, щоб диск супроводжувався анотацією, методичними рекомендаціями на паперовому носії.
2. Є необхідність створення єдиного підручника для зручності використання диска.
3. Недостатня увага приділена актуалізації опорних знань.
4. Є часткова невідповідність назв та змісту практичних робіт.
5. Не повною мірою реалізовано диференціацію узагальнених умінь та навичок.
6. Спостерігається деяка перенасиченість додатковою інформацією навчального матеріалу (кліматичні пояси).
7. Важко простежується творчий та оригінальний підхід до викладу матеріалу.
8. Недостатньо реалізовані засоби індивідуалізації й диференціації навчання.
9. Бажано більше уваги приділяти зв’язку наукової теорії з практикою.
10. Не витримується постановка далекої та близької перспективи в навчанні та фіксації навчальних досягнень, можливості творчого застосування знань, умінь, навичок.
11. Бажано урізноманітнити види контролю знань.
12. Більшої уваги потребує реалізація міжпредметних зв’язків географії та математики (масштаб, координати, графіки). В окремих випадках потребує уточнення довідкова інформація (координати Джомолунґми визначені неточно).

Висновки. Таким чином, використання комп'ютерно-орієнтованих ППЗ дозволяє учням не тільки більш глибоко вивчити навчальний матеріал із географії, але й усвідомити, що вміння та навички роботи із цифровою технікою – потреба часу. Досвід роботи з використанням електронного ППЗ “Географія. 6 клас” у навчальному процесі показує, що в учнів посилюється пізнавальний інтерес і навчальна мотивація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брукс К. Проект “YOUNGNET” електронное обучение и Интернет: краєзнавство / К. Брукс, Е. Кент // Географія. Туризм. – 2003. – № 25–28. – С. 225.
2. Момот Л. Творчо-розвивальні технології та їх реалізація в середній школі // Біологія. Хімія в школі. – 2003. – № 1. – С. 25.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 225 с.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Просвещение, 1998. – 345 с.
5. Капіруліна С.Л. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у практиці проектного навчання учнів // Географія та основи економіки. – 2006. – № 5. – С. 15–17.
6. Шутій Р.О. Застосування інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій на уроках географії // Географія. – 2007. – № 15–16. – С. 53–56.
7. Колісник П.І. Комп'ютерні технології крізь призму географічної науки // Географія та основи економіки в школі. – 2006. – № 3. – С. 2–5.

Надійшла до редакції 25.06.2009 р.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРОКРАЇНОЗНАВЧОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

В.Б. Томчук

*Поляхівський НВК, ЗОШ І–ІІІ ступенів – “Колегіум”
Теофіпольського району Хмельницької області*

Розглянуто проблеми системного характеру формування іншомовної культурокраїнознавчої та комунікативної компетенції учнів сільської школи.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативна компетенція, культурокраїнознавча компетенція.

Рассмотрены проблемы системного характера формирования иноязычной культуространоведческой и коммуникативной компетенции учащихся сельской школы.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, культуространоведческая компетенция.

Постановка проблеми. Інтеграція української національної школи, зокрема навчання іноземних мов, у загальноєвропейську систему освіти, здійснюється з урахуванням основних принципів, державної освітньої політики в Україні (пріоритетність освіти, багатокультурність, відкритість системи освіти і т. ін.).

Комунікативна компетенція – словосполучення багатозначне. Комунікативна компетентність – це не просто навички використання мовних і немовних засобів у конкретному контексті і ситуації спілкування, уміння ефективно впливати на співробітника, а й розуміння мети мовлення, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальна готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання.

Головною стратегією навчання іноземних мов є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання і вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням і розвиток міжкультурної, країнознавчої, комунікативної компетенції.

Метою статті є аналіз основних підходів до визначення змісту й структури культурокраїнознавчої та комунікативної компетентності як основи професійної культури керівника навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернемось до понять і зазначимо, що терміни “комунікація” і “компетенція” латинського походження: від латинського *comitto* (*communicare* – довіряти, доручати, надавати, радітися з кимось); *competencia* (*competere* – досягати, відповідати, прагнути). Словник іншомовних слів тлумачить термін “комунікація” як спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, як процес поширення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших, а “компетентність” – як володіння компетенцією [9, с. 369–370]. Тлумачний словник подає поняття як повідомлення або передачу за допомогою мови якогось змісту, наявного в думці спілкування [4, с. 114]. У “Новому тлумачному словнику української мови” знаходимо таке трактування: “Комунікація – те саме, що спілкування; зв’язок. Речення як засіб комунікації” [6, с. 874–875]. “Единственное средство умственного общения людей есть слово, и для того, чтобы общение это было возможно, нужно употреблять слова так, чтобы при каждом слове несомненно вызывались у всех соответствующие и точные понятия” (Л. Толстой).

На основі зіставлення різних підходів до визначення поняття “комунікативна компетентність” ми дійшли висновку, що це поняття розглядається неоднозначно: це і продукт, і сприйняття продукту мовної діяльності, і певний рівень знань та вмінь взаємодії між людьми в суспільстві, як особистісна якість і поведінка, що виявляється у взаєминах між людьми; як сукупність сформованих знань із комунікативно-орієнтованих дисциплін; наявність здібностей до самоконтролю поведінки та емпатії, комунікативних і організаторських умінь, що забезпечують успішність процесу вербальної та невербальної взаємодії з учнями; рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної обсервації, пам’яті та мислення, що найбільше виявляються в рефлексивності та емпатії. Структурними компонентами (які, до речі, є показниками комунікативної компетентності) визначають комунікативну взаємодію (Л.А. Шипіліна), комунікативні й організаторські вміння (А.А. Леонтьєв, М.М. Окса, І.П. Раченко, В.А. Якунін), комунікативні якості особистості (О.О. Бодальов, В.А. Кан-Калік, В.А. Лабудська, А.В. Мудрик) комунікативні процеси (Г.М. Дридзе, В.А. Якунін); комунікативний самоконтроль; уміння запобігати конфліктним ситуаціям або продуктивно їх вирішувати; вміння комунікативного мовлення; емпатія (І.І. Барахович). А.М. Богуш поняття “компетентність” розділяє на мовленнєву діяльність, мовну і мовленнєву компетенції [2, с. 6]. На думку В.В. Андрієвської, мовна компетенція – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їхнє застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови; це інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок

для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Цей вид компетенції більш за все властивий дорослій людині, сформованій особистості.

Дослідження виконано згідно з тематикою, передбаченою планом науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького “Формування гуманістичних цінностей молоді в умовах сучасної української школи в світлі національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.”, згідно з вимогами реформування освітньої системи, визначеними законом “Про освіту” та Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття).

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [7, с. 22]. У мовленнєвій визначають лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну компетенції. Розглянемо це детальніше. Лексична компетенція – наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно з нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм. Діалогологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з питаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [2, с. 8].

З точки зору педагогічної риторики, комунікативна компетенція професійної педагогічно-управлінської діяльності розглядається як уміння керівника використовувати оптимальні засоби мовленнєвого впливу та взаємодії, виховання комунікативного лідера, здатного застосовувати впливову аргументацію в комунікативному процесі, як позитивну й негативну комунікативну валентність у спілкуванні [8]. Спілкування – це процес установалення й розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами у спільній діяльності, вміщує в собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття іншої людини.

Відомі такі професійно важливі якості педагогічного спілкування:

- 1) інтерес до людей і до роботи з ними, наявність потреби і вміння спілкування, товариськості, комунікативних якостей;
- 2) здатність до емоційної симпатії та розуміння людей;
- 3) гнучкість, оперативно-творче мислення, яке забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються;
- 4) уміння відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;
- 5) уміння володіти собою, керувати психічним етапом, тілом, голосом, мімікою; уміння керувати настроєм, думками, почуттями; уміння знімати м'язові затиски;
- 6) здатність до непередбаченої комунікації;
- 7) уміння прогнозувати можливі нестандартні педагогічні ситуації, наслідки своїх впливів;
- 8) культура мовлення: багатий лексичний запас, точний вибір мовних засобів;
- 9) володіння мистецтвом педагогічних переживань, які складаються зі сплаву життєвих, природних переживань педагога, здатних вплинути на співбесідників;
- 10) здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати всю різноманітність засобів впливу (переконання, навіювання, вживання різних прийомів впливу, "приспосовувань". "Приспосовування – система прийомів (мімічних, мовних, психологічних): схвалення, порада, незадоволення, натиск, осудження, гумор, насмішка, наказ, довіра, побажання тощо".

Учені визначають, що найголовнішою умовою педагогічного спілкування є оволодіння культурою мовленнєвого спілкування, яку неодмінно треба вивчати для створення позитивного іміджу педагога. Учні треба опанувати вміння вести розмову, бесіду, суперечку, що передбачає вміння говорити і вміння слухати (ці вміння дозволяють скласти уявлення про загальний розвиток людини, з'ясувати її освіченість, компетентність і вихованість). Мовленнєва культура в діловому спілкуванні (діти і вчителі приходять до школи працювати, тобто їхнє спілкування ділове) виявляється в оцінці рівня мислення співбесідника, його життєвого досвіду. Складовою успіху позитивного педагогічного спілкування виступає ще переконливість. Переконливість визначається: психологічними чинниками, атмосферою спілкування, яка буває сприятливою або несприятливою; доброзичливою або недоброзичливою; бажанням переконати; вірою в доцільність та результативність переконань.

Типовими помилками в спілкуванні є помилки, пов'язані з орієнтацією тільки на себе, що не дозволяє донести свою думку до співроз-

мовника. Якщо в спілкуванні орієнтуватися тільки на себе, не зважаючи на співрозмовника, то ми: не організували свої думки перед висловлюванням, говоримо спонтанно в надії, що інші “встигнуть” за нашою думкою; ураховуючи невпевненість, ми висловлюємо наші думки театральнo точно, і від цього вони стають двозначними. Порушенням техніки спілкування (сукупності конкретних комунікативних умінь говорити і слухати) є невміння слухати.

Слухання – складний процес, який вимагає значних психічних енерговитрат, певних навичок і загальної комунікативної культури. “Навчись слухати, і ти матимеш змогу отримувати користь навіть від тих, хто говорить недобре” (Плутарх). Г. Атватер у роботі “Я вас слухаю” визначає два види слухання: нереклексивне слухання – уміння уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями. Слухання такого виду особливо корисне тоді, коли співрозмовник виявляє такі почуття, як гнів або горе, бажає висловити свою точку зору або обміркувати наболілі питання. Відповіді при нереклексивному слуханні мають бути зведені до мінімуму: “Так”, “Продовжуйте”, “Цікаво” тощо. Реклексивне слухання – процес розшифрування змісту повідомлень. З’ясувати реальне значення повідомлення допомагають реклексивні відповіді, наприклад: пояснення, перефразування, вияв почуттів і резюмування. З’ясування – звертання до співрозмовника за уточненням: “Я не зрозумів”, “Будь ласка, цей факт треба уточнити” тощо. Перефразування – власне формулювання повідомлення співрозмовника для перевірки його точності.

Відомий фахівець теорії побудови іміджу В.М. Шепель, трактуючи саму іміджологію як “...науку про технологію особистої привабливості, яка допомагає опанувати реальні механізми впливу зовнішнього вигляду людей один на одного” [10, с. 365], до ряду особливих природних якостей відносить, наприклад, зовнішні дані, комунікабельність, емпатичність, флюїдне випромінювання, риторичні здібності, а також велику освіченість і розумову енергійність [10, с. 368]. Саме тому комунікативною компетенцією ми будемо називати явище більш широке, ніж просто мовне спілкування, з відповідним поняттям “комунікабельний” (тобто здатний до спілкування, до встановлення конкретних зв’язків у процесі інформаційного взаємообміну).

Останнім часом в Україні з’явилося дуже багато різних курсів іноземної мови, у рекламі яких досить часто можна прочитати: “Ви будете знати мову краще англійської королеви”. Але багато з них роблять акцент лише на механічне розуміння мови, без урахування реалій країни мови чи інших, не менш важливих факторів. Для справжнього вміння читати й розуміти текст необхідно врахувати не лише граматику і лексику, але й усі можливі знання лінгвокраїнознавчого характеру, реалії мови тощо. Комунікативний та соціокультурний розвиток учнів засобами навчального предмета “іноземна мова” здійснюється

більшою мірою за рахунок правильної реалізації культурокраїнознавчого підходу на уроках. Такий підхід забезпечує засвоєння мови в тісному зв'язку з культурою, яка включає в себе різноманітні пізнавальні відомості про історію, літературу, архітектуру, побут, спосіб життя традиції народу країни, мова якої вивчається. Епохи, люди, їхні культури неповторні. Кожна має свої унікальні риси. Але відчуті подих життя наших предків допомагають нам народні традиції, виражені в матеріальних і духовних пам'ятниках. "Адже стародавні цивілізації – не згасаючі світи, світло від них усе ще йде до нас. Їхнє досягнення – частина сучасної культури. Ми звертаємося до них не заради естетичної насолоди шедеврами літератури та мистецтва. Уроки минулого покликані слугувати благодійним цілям сучасності – взаєморозумінню та взаємозбагаченню народів та усвідомленню себе нащадками загального багатства, накопичених попередніми поколіннями" [1].

Сьогодні існує проблема творчої активності особистості, суспільства, що є як наслідком, так і причиною занепаду культури, кризи духовних цінностей. Людина є творцем і творінням культури. Динамічна цілісність "людина – культура" визначається тим, що саме людина створює і відтворює культуру і сама є її продуктом. Отже, культура – це підґрунтя, на основі якого зростає творча діяльність особистості і суспільства. Що ж складає зміст народної культури? Це перш за все фольклор – усна народна творчість: казки, героїчний епос, прислів'я, загадки, пісні, звичаї, музично-пісенне мистецтво; народна іграшка, промисли, що об'єднують у собі працю та мистецтво. Усім очевидно, що в наш час діти, підлітки стали своєрідним центром, на якому сфокусовані найрізноманітніші потоки інформації ідеологічного спрямування, інколи навіть руйнівні. Прагнення протистояти цьому руйнуванню спонукало вчителя звернутися до великого інтелектуально-морального потенціалу, що закладений у народних традиціях країни, мова якої вивчається. Реалізація іншомовної культурокраїнознавчої компетенції учнів на уроках іноземної мови має носити системний характер. Це пояснюється такими факторами:

1. У результаті здійснення культурокраїнознавчого підходу на уроках іноземної мови вчитель підбирає актуальні та автентичні тексти для аудіювання і читання. Ці тексти мають велику пізнавальну та лінгвокраїнознавчу цінність. Учитель використовує ілюстративний матеріал: для розкриття змісту запропонованих текстів (вітальні листівки, карти, меню, рекламні проспекти, розклад руху транспорту, предмети повсякденного життя – чеки, проїзні квитки, етикетки на товарах, поштові марки, грошові одиниці тощо. Такі тексти та ілюстративні матеріали сприяють реалізації на уроках іноземної мови важливих принципів навчання нерідної мови (комунікативність, наочність, новизна).

2. Цілеспрямована робота з реалізації культурокраїнознавчого аспекту на уроках іноземної мови сприяє, з одного боку, підвищенню інтересу до предмета, а з іншого – сприяє позитивній мотивації при надбанні культурокраїнознавчої інформації.
3. Під час роботи над культурокраїнознавчим матеріалом уточнюється та вдосконалюється система прийомів роботи над тим чи іншим аспектом мови.
4. Цілеспрямована та постійна робота з реалізації культурокраїнознавчого підходу на уроках німецької мови дозволяє систематизувати види вправ, з допомогою яких учитель навчає учнів вибирати з різних джерел необхідну інформацію.
5. Культурокраїнознавчий підхід забезпечує стійкий результат у сфері практичних навичок та вмінь у процесі вивчення німецької мови (І.Л. Бім).

Висновки. Формування культурокраїнознавчого матеріалу в сільській школі не повинно бути стихійним. Воно має бути керованим. Для кожної теми можуть бути розроблені спеціальні культурокраїнознавчі тести. Культурокраїнознавчий тест – це комплекс завдань, які дозволяють виявити ступінь володіння учнем країнознавчою та соціокультурною інформацією. Основні вимоги до тестів:

- а) доступність змісту матеріалу, що використовується;
- б) простота структури;
- в) охоплення великої кількості учнів одночасно.

Лінгвокраїнознавчі тести необхідно використовувати на уроці іноземної мови як засіб перевірки знань фактичного культурокраїнознавчого матеріалу. Реалізація культурокраїнознавчого підходу на уроках іноземної мови в сільській школі дозволяє досягти не лише практичних цілей навчання (уміння читати, слухати, говорити), але й сприяє вирішенню освітніх, розвивальних та виховних цілей. Накопичення вчителем сільської школи лінгвокраїнознавчих, культурокраїнознавчих та соціокультурних знань забезпечує знання іншомовного фону, що у свою чергу дозволяє адекватно поводити себе з носієм мови як представником іншої культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин К.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного // К.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: Зб. наук. пр. / Редколегія: А.М. Богуш, П.І. Білоусенко, Г.І. Григоренко та ін. – К., Запоріжжя, 1998. – С. 5-15.

3. Гез Н. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2. – С. 17–24.
4. Короткий тлумачний словник української мови // Уклад.: Д. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л.Л. Гумецька. – К.: Рад. шк., 1978. – 296 с.
5. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: У трьох томах // Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Т. 2. – К.: Видавництво "АКОНІТ", 2005. – 875 с.
7. Окса М.М. Проблеми та тенденції вивчення загальнопедагогічних дисциплін в Україні 30-х-80-х років: Монографія. – Мелітополь: МДПУ, 2004. – 208 с.
8. Окса М.М. Ретроспективні генези і сучасні тенденції розвитку експериментальних навчально-виховних закладів Німеччини: Монографія. – Мелітополь: МДПУ, 2005. – 96 с.
9. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
10. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния. – М., 1994.

Надійшла до редакції 02.09.2009 р.

УДК 372.881.1

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЧИТАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Т.А. Третьякова, Ю.Є. Халемендик
Запорізький національний університет

У статті визначаються умови конструювання ігрової діяльності студентів у процесі читання іншомовної літератури. Розглянуто різні типи навчальних вправ із використанням елементів ділової гри.

Ключові слова: ділова гра, читання, іншомовна література, студенти.

В статье определяются условия конструирования игровой деятельности студентов в процессе чтения иноязычной литературы. Рассмотрены разные типы учебных упражнений с использованием элементов деловой игры.

Ключевые слова: деловая игра, чтение, иноязычная литература, студенты.

Постановка проблеми. Впровадження і розширення можливостей використання інтерактивних методів і технологій у навчанні студентів іноземної мови є важливим і актуальним напрямом сучасної дидактики вищої школи. Цілісне формування комунікативної компетенції в навчанні іноземної мови студентів охоплює і процес читання іншомовної літератури.

Метою статті є визначення ролі і можливостей ділової гри в читанні іншомовної літератури як методу формування комунікативної компетенції студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методи формування комунікативної компетенції розглядалися в працях [1, 3 та ін.]. Разом із тим у дослідженнях і публікаціях проблема системного використання рольових ігор у навчанні студентів читання іншомовної літератури висвітлена недостатньо.

Головна мета застосування ділової гри в процесі формування ККЧ – забезпечення мотиваційного фону читання як специфічного виду спілкування. Текстовий матеріал опосередковує дійсність, а читання опосередковує спілкування, тобто вилучення еталонних дій із дійсності в процесі ділової гри має відбуватись опосередковано, без копіювання форми, на підсвідомому рівні.

Дійсно, читаючи “доповіді делегатів наукової міжнародної конференції” (тексти, що підготовлені ситуативно для мотивованого читання), студенти не акцентують увагу на відмінності між навчальною та реальною ситуаціями, вони сприймають цю умовність як належне. Це відбувається тільки у випадку вилучення з реальної дійсності еталонів мотивів, формування їхнього природного генезу.

Відсутність цілісних досліджень системи рольових ігор у навчанні читання зумовлює актуальність визначення деяких психолого-педагогічних умов конструювання ігрової діяльності в процесі формування ККЧ:

1. Ігрова діяльність розглядається як система взаємодії суб'єктів спілкування та як відтворення в умовній формі головних параметрів дійсності на базі відповідного змісту мотивів, з одного боку, і як ефективний метод створення потрібного та мотиваційного фону формування ККЧ, з другого.
2. В ігровій діяльності мають розгортатись різноманітні аспекти діяльності, які формують компоненти ККЧ.
3. Ураховуючи характер змісту мотивів ігрової діяльності в навчанні читання, з метою актуалізації необхідних потреб на різних етапах, слід внести в сюжет і кожен з ролей комунікативні завдання (вправи) відповідних типів і підтипів.
4. Слід ураховувати принципи проблемності, двоплановості, імітаційного моделювання, виробничої необхідності, діалогічного спілкування.

5. Враховуючи зміну і втрату потреби, що формує головний мотив діяльності читання, необхідно перешкоджати розвиткові цього процесу:
 - а) запобігати втрачання почуття гри (у зв'язку із суворою регламентацією дій, вербалізацією правил гри, відсутністю мотивацій);
 - б) перешкоджати розвиткові почуття втоми, нудьги, незадоволеності.
6. Метод активізації органічно впроваджує ділову гру в процес навчання читання іншомовної літератури і робить її методичним інструментом, що дозволяє реально втілити принцип рольової організації в процес формування комунікативної компетенції. У цьому контексті ігрова діяльність може трактуватись і як один із видів вправ.

Ці умови залежать від багатьох причин: від сформованості предметної (професійної) компетенції студентів, що відображає ту сферу дійсності, яка відтворюється в грі; від сформованості групи як колективу; від конструкції ігрової діяльності, наявності ефективних та відповідних вправ; від педагогічної майстерності викладача тощо.

Ефективність застосування ділової гри в процесі формування комунікативної компетенції студентів у читанні (ККЧ) іншомовної літератури визначається, на наш погляд, такими параметрами:

- а) сформованістю теоретичних положень методу активізації можливостей особистості й колективу, де принцип рольової організації посідає одне з провідних місць;
- б) структурно-функціональним змістом моделі формування ККЧ, що дозволяє застосувати теоретичні положення методу активізації в розв'язанні практичних завдань.

Розроблена модель – багаторівнева структура трифазного процесу формування спроможності в читанні як спілкуванні: дотекстове – текстове – післятекстове спілкування, де кожна ланка забезпечує певний рівень сформованості комунікативної компетенції і характеризується своєю специфікою.

Структура ігрової діяльності складається з таких елементів:

- а) учасники;
- б) комплекс інструкцій;
- в) інформаційний банк гри (тексти, вправи, що відображають процеси, які моделюються).

Усе це складає пакет ігрових документів, в якому, окрім цього, детально окреслюються цілі та призначення ділової гри на певному етапі формування ККЧ, її організація, функції учасників, сценарій (сюжет), контроль та система стимулювання, прийоми усунення ентропії (перешкод). Наприклад, спеціальний комплект матеріалів стосовно Міжнародної Наукової Конференції “Суспільство та його проблеми”

містить: 1) набір візитних карток; 2) набір заявочних форм, запрошень, програм; 3) тексти доповідей, тези передбачуваних повідомлень, автореферати виступів тощо; 4) приклади можливих фраз і ситуацій спілкування під час конференції.

Таким чином, ділова гра входить до комплексу вправ як діяльнісних засобів формування ККЧ:

І-й тип вправ – стимулюючий вплив, що забезпечує внутрішнє керування емоційною сферою особистості студента, викликає зацікавленість до наступної текстової діяльності і створює можливість цієї діяльності шляхом застосування рольової (ділової) гри як засобу мотивації: часткове ознайомлення з предметною ситуацією (з предметом читання, що передбачається) через ситуацію спілкування релевантними мовленнєвими, паралінгвістичними засобами та мовними діями. Цей тип прийомів як обов'язковий компонент застосовується у фазі дотекстового спілкування та сприяє реалізації принципу рольової організації навчального процесу і принципу формування достатнього рівня інтенції.

Мета вправ першого типу – орієнтація в проблематиці ситуації, формування навичок пізнання мовних одиниць, розвиток здатності визначати тему матеріалу тексту-полілогу, а також уміння переглядального та ознайомлювального читання. Розвиток уміння сприймання тексту як цілісної одиниці, удосконалення навичок пізнання, виділення головного.

Завдання-інструкція: Dear friends, I am very glad to meet you at our Inter-Congress "Society and its Problems". There is a registration package, programs, agenda and so on. By the way, the title of your abstracts is mentioned in the agenda. Do you want to make some amendments etc.? Your summaries of the presentation were a real success – I'd like to summarize the aspects of your reports – for the Chairman – etc.

Спосіб організації вправи: фронтальний режим. Ті, хто приймає запропоновані їм невербально умови гри, опановують "свою" роль і партнерів по спілкуванню. Реагують на зміни компонентів ситуації спілкування, "заглядають" у роздані їм у ході гри "пакет документів конференції, тези доповідей, назви своїх монографій тощо". Викладач, читаючи основний текст-полілог, "знайомить" усіх зі стислим змістом опублікованих тез тощо. У ході гри викладач може "переплутати" назву доповіді, ім'я вченого або ж проблему.

Формуючи комунікативні завдання I-го типу, необхідно створити такі умови, які б спонукали тих, хто навчається, до виконання таких дій: уважно слухати того, хто говорить (I congratulate you – Your book is published-), швидко продивитись текст, що в нього на руках (у вигляді плану, програми, розкладу) (If I am not mistaken, according to the Programme – you are the key-note speaker-); назвати загальні положення, що розглядаються в тексті (Your points are not very clear to me –

Will you sum up-); визначити тему тексту (I am from the Organizing Committee, I am to make some amendments to the agenda) – тощо.

II-й тип вправ – регулюючий та організуючий вплив, що забезпечує керування орієнтовною основою ігрової діяльності під час читання, повне ознайомлення із ситуацією спілкування і релевантними лінгвістичними, паралінгвістичними, формально-логічними засобами та мовленнєвими діями; пропонується реальний текст із повною наявністю компонентів КК, моделюється ситуація відповідно до змістової орієнтації та розвитку комунікативної ціленастанови автора.

Мета вправ другого типу – формування навичок і вмінь читання з метою пошуку, розвитку свідомого аналізу та опанування мовними явищами, відпрацьовування техніки читання, її операційного механізму.

Завдання-інструкція: Next we will hear from Dr. Clark... Well, I have a short comment... The main points of your reports should be translated into your own languages. I would like to make only one modest remark about style correctness of translation... Well, Dr. White, I am sure that your opponent at the plenary session was Greek. There are some details in his remarks to your manuscript... Look... etc.

Спосіб організації вправи: індивідуальний режим. Ті, хто навчається, докладно читають “свої” доповіді, додаткову інформацію з конференції тощо, роблять переклад окремих речень, докладно вивчають запропоновані матеріали, зачитують уголос окремі речення, абзаци. Пропонуються додаткові тексти з різноманітним коментарем.

Висновки. Таким чином, проведення ділової гри шляхом моделювання процесу професійно-орієнтованого спілкування є важливим методом формування комунікативної компетенції студентів в читанні іншомовної літератури як виді мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
2. Ломов Б.Ф. Психология восприятия. – М.: Наука, 1989. – 182 с.
3. Дридзэ Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977. – 107 с.
5. English as a global language *by David Crystal*. – Cambridge University Press, 1997.
6. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
7. Cummins J. Instructional conditions for trilingual development // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – № 41.

Надійшла до редакції 12.09.2009 р.

РОЗДІЛ II

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ОСОБИСТИСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015.32

ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В.М. Вронська

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано специфіку роботи медичної сестри дошкільного навчального закладу у зв'язку із особливостями об'єктів впливу. Зазначено необхідність урахування медичними сестрами вікових, психологічних особливостей дітей дошкільного віку та здійснення ними позитивного впливу на формування життєвого сценарію вихованця.

Ключові слова: психологічна компетентність, психологічний комфорт, комунікація, емпатія, тимчасовий науково-дослідний колектив.

В статье проанализирована специфика работы медицинской сестры дошкольного учебного заведения в связи с особенностями объектов влияния. Указана необходимость учета медицинскими сестрами возрастных, психологических особенностей детей дошкольного возраста и осуществления ими положительного влияния на формирование жизненного сценария воспитанника.

Ключевые слова: психологическая компетентность, психологический комфорт, коммуникация, эмпатия, временный научно-исследовательский коллектив.

Постановка проблеми. За час роботи в навчальних закладах медичні сестри намагаються самореалізуватися (незважаючи на низький рівень заробітної плати), сумлінно виконують покладені на них обов'язки, пов'язані із забезпеченням гармонійного розвитку дітей, а тому докладають усіх зусиль із метою підвищення ефективності лікувально-профілактичної роботи. Кожна професія передбачає певні вимоги до фахівців тієї чи іншої галузі. Але, мабуть, на медичного працівника накладаються такі високі і специфічні обов'язки, пов'язані з високою відповідальністю за свої дії. Пов'язано це з тим, що батьки довіряють їм найдорожче – власних дітей, рівень здоров'я яких

стрімко падає. Тому від медичних сестер дошкільних навчальних закладів чекають повної самовіддачі, компетентної допомоги й обізнаності в досягненнях медичної науки та взаємодії з вихованцями дошкільних навчальних закладів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Науковці приділяють увагу особистісному розвитку медичних сестер, зокрема дослідженням процесу адаптації до професійної діяльності займалися: В.О. Бодров, Ж.П. Вірна, Л.Г. Дика, Г.В. Ложкін, Г.С. Нікіфоров, В.А. Петровський. Урахуванням психофізіологічних особливостей при обранні професії займалися Є.О. Клімов, І.М. Тимош. Наявні концептуальні розробки в прикладних галузях професійної психології (З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, А.В. Фурман, Т.С. Яценко). Методологічну й теоретичну основу становлять положення про особистість фахівця як активного суб'єкта професійної діяльності (В.О. Бодров, М.С. Пряжніков, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, В.Д. Шадріков); зміст та трансформаційні ознаки професійної адаптації фахівця (Л.М. Аболін, Ж.П. Вірна, К.В. Гуревич, М.Д. Левітов, О.Г. Маклаков, Н.І. Наєнко, Г.С. Нікіфоров); етику та деонтологію професійної діяльності медичного працівника (І.М. Гурвіч, Б.Д. Карвасарський, С.С. Лібіх, В.В. Макаров, В.Ф. Матвеев, В.В. Оранський, К.К. Платонов, В.О. Ташликов, І. Харді), важливість застосування гуманістичного підходу в професійній діяльності висвітлювали Г.О. Балл, В.М. Рибалка.

Метою статті є визначення шляхів формування психолого-педагогічної компетентності медичних сестер дошкільних навчальних закладів.

Безумовно, обираючи професію медичної сестри, в абітурієнтів була мотивація, їхній вибір чимось пояснювався. Однак у ринкових умовах домінуючим стає мотив досягнення матеріального достатку. Оскільки рівень заробітної плати в молодших спеціалістів із медичною освітою є недостатнім, ми намагалися у взаємодії із цими працівниками з'ясувати, що їх тримає в цій професії. Як виявилось – це *покликання до професії і любов до дітей*. Необхідно взяти до уваги, що під час підготовки медичних сестер у медичних коледжах не бралася до уваги спеціалізація – їх не націлювали на роботу саме в дошкільних навчальних закладах, питання з основ загальної та медичної психології лише частково вирішувалися під час навчання, а певні аспекти стосовно взаємодії медичної сестри і вихованців не висвітлювалися. Тому актуальним є висвітлення цих питань у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожній медичній сестрі необхідно насамперед пізнати саму себе, особливості своєї особистості, щоб з'ясувати, який стиль її роботи і яким чином впливає на вихованців ДНЗ. Кожна медична сестра повинна пройти довгий шлях самопізнання і самовиховання, перш ніж прийде до усвідомлення цього.

Слід пам'ятати, що будь-яка робота формує не лише професійні знання, але й особистість фахівця в цілому. Тому необхідно, щоб відомості із загальної, медичної, вікової та соціальної психології стали органічною частиною особистості медичних сестер дошкільних навчальних закладів. Для цього ми розробили авторську програму курсів підвищення кваліфікації старших медичних сестер ДНЗ та створили спільно із відділом охорони здоров'я та за сприяння відділу освіти Рівненської райдержадміністрації тимчасовий науково-дослідний колектив медичних сестер дошкільних навчальних закладів. У результаті цього проводиться робота над формуванням психологічної компетентності медичних сестер ДНЗ, бо в інших випадках відомості із психології, засвоєні ними за час навчання в медичних коледжах, залишаються лише теоретичними, відірваними від професійної діяльності. Завдяки діяльності тимчасового науково-дослідного колективу ми з'ясували, що переважна більшість медичних сестер ДНЗ відчуває постійну потребу в поновленні власних знань і розвитку власної особистості.

Висвітлено програму курсів підвищення медичних сестер ДНЗ та діяльність ТНДК на веб-сайті "Освітній навігатор" <http://navigator.rv.ua/> (освітня Рівненщина).

Крім того, важливим завданням ми вважали з'ясувати основні якості медичних працівників та вимоги, які висуває до них професія. Зарубіжні дослідники Т.П. Пушкіна, Урс Бауманн, Майн рад Пере виділяють три групи якостей:

1. *Морально-вольові* – співчуття, доброзичливість, совість, щирість, оптимізм, чесність, самовіддача, працелюбність, терпіння, ввічливість, уважність, ніжність, лагідність, мужність, рішучість, скромність, принциповість, почуття власної гідності, ініціативність, дисциплінованість, вимогливість до себе та інших.
2. *Естетичні* – акуратність, охайність, потяг до краси, непримирення до огидного й "сірого" в побуті, прагнення покращити умови, в яких перебуває хворий.
3. *Інтелектуально-пізнавальні* – ерудованість, спостережливість, логічність, прагнення пізнати сутність явища, систематичне підвищення рівня професійних знань і кваліфікації, вміння бути уважним співрозмовником, комунікативні здібності (вміння спілкуватися з пацієнтами і їхніми родичами), здатність осмислювати отриману інформацію з виділенням головного й ефективно використовувати її в лікувально-профілактичному процесі.

Проранжувати (оцінити в 5-бальній системі) психічні якості, необхідні в професійній діяльності медичній сестрі ДНЗ, ми намагалися з учасниками тимчасового науково-дослідного колективу та медичними сестрами, які працюють у ДНЗ області.

Для виявлення психічних функцій, необхідних якостей медичним сестрам у професійній діяльності ми використали метод вільних описів із наступним контент-аналізом. Завдання виконували вихователі, методисти, завідувачі ДНЗ. Їм необхідно було описати основні якості медичних працівників ДНЗ. Проаналізувавши результати, ми отримали портрет медичної сестри із такими, найголовнішими, на погляд колег-педагогів, якостями: привітність і ввічливість, відповідальність, чуйність, доброта, безкорисливість, безвідмовність та співпереживання, елегантність. На нашу думку, вирішальними в оцінці були: частота співпраці, час, протягом якого працюють в одному ДНЗ, відсутність звернень з особистих запитань.

Самі ж медичні сестри ДНЗ узяли участь у психодіагностичному дослідженні за методикою А. Басса і А. Дарки, тестом Кеттела, здійснили опис профілю медичної сестри ДНЗ та визначили власний професійний тип.

Враховуючи об'єкт впливу – вихованці ДНЗ, слід зважати на їхні психологічні особливості й узгоджувати дії медичної сестри, враховувати ці особливості в поведінці, взаєминах при виконанні професійних обов'язків. Наприклад: нервова система дошкільників є лабільною, тому слід працювати над розвитком емоційної сфери медичних сестер ДНЗ. Адже завдяки почуттям, співчуттям, співпереживанням можна адекватно зрозуміти емоційний стан вихованців ДНЗ. Уміння прийняти переживання іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку – не тільки необхідний компонент спілкування та специфічний засіб пізнання медичною сестрою дошкільника, а також – фактор успіху в діяльності медичної сестри. Медичні сестри повинні володіти емпатійними здібностями. М.М. Обозов виділяє декілька рівнів емпатії:

- 1-й рівень – когнітивна емпатія, яка проявляється у формі розуміння психічного стану іншої дитини (без зміни свого стану).
- 2-й рівень – емоційна емпатія у формі не тільки розуміння стану об'єкта, а й співпереживання йому.
- 3-й рівень – включає емоційні, когнітивні і, головне, поведінкові компоненти.

Між цими рівнями існує тісний взаємозв'язок. Високий рівень емпатійності зумовлює емоційність особистості, визначає ряд особистісних рис, професійно значущих у системі взаємодії “людина – людина”. Цим пояснюється актуальність розвитку емпатійних чинників у медичних сестер ДНЗ.

Емпатійність старшої медичної сестри ДНЗ забезпечуватиме конструктивну взаємодію між нею та вихованцями ДНЗ, що сприятиме позитивним змінам у формуванні особистості. За даними ряду дослідників (К.К. Платонов, К. Роджерс, Х. Когут), людина краще та легше

піддається лікуванню, якщо медик є достатньо емпатійним. “Емпатійність – корисний спосіб професійного контакту з клієнтами, внутрішній світ яких доволі складний та багатогранний” [3].

Встановлено, що рівень емпатійності пов'язаний із певним типом ідентифікації та залежить від особистісних якостей. “При ідентифікації з батьками, родичами та значимими іншими більшості респондентів притаманні високий та середній рівень емпатійних здібностей. Респонденти, що ідентифікують себе зі своїми колегами-медиками та однокурсниками, мають, як правило, середній, занижений, і зовсім мала кількість опитуваних має дуже низький рівень емпатійних здібностей” [2].

Тому в старших медичних сестер ДНЗ емпатійність слід формувати. Вдається збільшити рівень емпатійності за умови цілеспрямованої тренінгової роботи, яка сприяє розширенню емоційно-чуттєвої сфери і, як наслідок, – старші медичні сестри ДНЗ будуть краще розуміти пацієнтів. У результаті проведеного експериментального дослідження зі слухачами курсів підвищення кваліфікації виявлено, що працівники з меншим професійним досвідом мають вищі показники емпатійності (13 % – високий рівень, 58 % – середній, 29 % – низький), ніж медсестри старшого віку (відповідно 4 % – високий, 6 % – середній, 90 % – низький). Тому слід звертати увагу на синдром професійного вигорання, наслідком якого є виснаження емоційної сфери. В ході діяльності тимчасового науково-дослідного колективу проводимо психологічні тренінги, фокус-групи, тому професійного вигорання вдається уникати і рівень емпатійності в членів ТНДК по відношенню до пацієнтів-вихованців ДНЗ є вищим. Крім того, у професійній діяльності налагоджені гуманістичні взаємини. Гуманізм і милосердя базуються на доброті. “Прагнучи повноцінного розкриття й широкомасштабної реалізації позитивних людських можливостей, слід займати не фаталістичну, а конструктивістську позицію, тобто покладатись не на спонтанні процеси, а здійснювати цілеспрямовану діяльність, пов'язану з розв'язанням досить складних проблем” [1, с. 8]. Медична деонтологія вимагає від медика бути добрим до хворих, його родичів і близьких. Але якщо медична сестра бачить, що родичі провокують пацієнта на порушення, необхідно тактовно, але рішуче заборонити такі дії. Тому актуальною є просвітницька робота медичних сестер із батьками вихованців.

Результати експериментальних досліджень висвітлювалися на: Всеукраїнській науково-пошуковій конференції “Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи” 27 березня 2008 р. (м. Київ); Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих науковців “Психічне здоров'я особистості” 4–5 квітня 2008 р. (м. Рівне); Міжгалузевій регіональній науково-практичній конференції “Освіта через здоров'я” 22 квітня 2009 р. (м. Донецьк).

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Психологічний комфорт позитивно впливає на всі сфери життєдіяльності вихованців дошкільних навчальних закладів, а отже і на їхні адаптаційні можливості. Враховуючи специфіку роботи – освітній заклад, медичним сестрам, як і іншим працівникам дошкільного навчального закладу, слід уміти розпізнавати психічний стан вихованця, його психоемоційний настрій, намагатися створювати для дитини умови, в яких би вона задовольняла духовні потреби – у любові, турботі, пізнанні. Запровадити використання спільно із психологом, фізінструктором психомоторних вправ (рухливих, ігрового характеру, психогімнастики, психорелаксуючих). У результаті формування життєтворчих компетенцій у вихованців спостерігається бажання здобуття життєвого досвіду, формування особистісних рис характеру, необхідних для розв'язання складних життєвих завдань – активності, терплячості, наполегливості, ініціативності, толерантності, вдумливості, доброзичливості. Завдяки життєтворчості можна досягти вищої форми прояву творчої природи людини.

Медичні працівники усвідомлюють, що доброта, гуманізм і милосердя медика повинні органічно поєднуватися із рішучістю і принциповістю, делікатністю і тактовністю. І перше, і друге є проявом внутрішньої інтелігентності людини, яка досягається вихованням. Працюючи в ДНЗ, медичні сестри розуміють, що виховання – це не лише гарні манери, це передусім результат внутрішньої інтелігентності людини, що включає повагу до людей, вміння встановити з ними контакти. Медична сестра повинна за будь-яких умов проявляти самовідданість і чесність роботи. Совість не дозволить халатно ставитися до виконання посадових обов'язків, адже вихованці не можуть поскаржитися, і як би добре не був поставлений контроль, неможливо прослідкувати за кожним кроком працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму в суспільній, освітній, психологічній сферах. – К., 2007. – 170 с.
2. Ермоленко А.Н. Этика ответственности и социальное бытие человека. – К.: Наук. думка, 1984. – 198 с.
3. Дьяур Г. Теоретичні підходи до обґрунтування цінностей сучасного українського виховання // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 22–25.

Надійшла до редакції 08.09.2009 р.

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ОСОБИСТІСНО- ЗОРІЄНТОВАНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Г.Ю. Кравченко, Н.Ф. Кугуєнко

*Харківський обласний науково-методичний інститут
безперервної освіти*

У статті звернено увагу на створення умов розвитку сучасного керівника дошкільного навчального закладу в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: особистісно-зорієнтована модель, фахова компетентність керівника дошкільного навчального закладу, підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

В статье обращено внимание на создание условий развития современного руководителя дошкольного учебного заведения в системе последипломного образования.

Ключевые слова: личностно-сориентированная модель, профессиональная компетентность руководителя дошкольного учебного заведения, повышение квалификации в системе последипломного образования.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство зацікавлене в підвищенні соціального статусу дошкільних навчальних закладів саме на засадах особистісно-орієнтованої освіти, тому велика увага приділяється модернізації навчально-дисциплінарної моделі дошкільної освіти на всіх рівнях як державного, так і громадського управління з орієнтацією на особистісно-зорієнтовану модель. Реформування галузі, попри всі зусилля державного управління щодо змін в освітніх підходах, у першу чергу, залежить від створення умов фахової компетентності керівника дошкільного закладу. Це означає його обізнаність у чинній нормативно-правовій базі, володіння науково-методичними знаннями, інноваційними технологіями, що нерозривно пов'язано із сучасною парадигмою освіти. Професійна компетентність сучасного керівника передбачає вміння застосовувати цей арсенал в управлінні розвитком навчального закладу.

У життєтворчому процесі сьогоdnішнього буття керівника дошкільного навчального закладу актуалізується проблема впровадження в педагогічну практику гуманістичної парадигми освітнього процесу. Філософія освіти розглядає цей процес не як ситуативну данину часу, а як постійний розвиток упродовж життя. Історія педагогіки знає приклади зміни парадигм і концепцій освіти, що пов'язано з поступовим зростанням теоретичного педагогічного

знання в результаті розвитку суспільства. Для розв'язання педагогічних завдань наука визначає чотири основні парадигми: знаннєву, технократичну, культурологічну і гуманістичну. Провідною в освіті сьогодення є гуманістична парадигма. Усвідомлення цих ключових понять є необхідною умовою подальшого розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу.

Науковість парадигми освіти доведена її ціннісними орієнтаціями на пошук нових знань, способів їхнього здобуття в процесі пізнання світу й самої людини. Сучасну парадигму освіти вчені пов'язують з гуманним розвитком особистості. Отже, центральною фігурою, стрижнем, навколо якого вибудовується парадигма освіти, є особистість. Особистість – соціальна особа, яка вільно та відповідально визначає свою позицію серед інших, виступає активним суб'єктом власної життєдіяльності, творчо ставиться до оточення та самої себе.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) [2] серед принципів реалізації освіти в Україні виділяє принципи гуманізації й утвердження людини як найвищої соціальної цінності, що гармонізують стосунки людини і навколишнього середовища [3]. Парадигма освіти сьогодення передбачає втілення в педагогічний процес особистісно-орієнтованого розвивального середовища, що в післядипломній освіті набуває індивідуальних, групових і масових форм навчання, у тому числі самоосвіти та курсів підвищення кваліфікації.

Метою статті є визначення умов для особистісно-орієнтованого розвитку сучасного керівника ДНЗ в системі післядипломної освіти. Основне завдання модернізації освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації керівників ДНЗ полягає в зорієнтованості на розвиток особистості педагога – ключової фігури сучасних перетворень дошкільної освіти. Компетентний, соціально-моральний педагог здатний виховати в дитини найвищі цінності, виростити гуманну життєво компетентну особистість із раннього періоду дошкільного дитинства.

Метою курсів підвищення кваліфікації керівників дошкільних навчальних закладів є вдосконалення їхньої управлінської компетентності, формування гуманістичної спрямованості, поглиблення соціально-гуманітарних знань та знань у сфері психології управління, формування основ використання інформаційно-комунікаційних технологій, ознайомлення з новаціями в управлінській та педагогічній діяльності.

Навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації побудовано з урахуванням особистісних професійних потреб слухачів, має інваріантну і варіативну складові. Гуманізація навчального процесу полягає в тому, що слухачі заочної форми навчання мають можливість самовизначатися з вибором тем лекційних, практичних

чи семінарських занять. Навчальний план складається із соціально-гуманітарного, професійного, діагностико-аналітичного модулів і передбачає проходження спецкурсів та семінарів за вибором слухачів.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи стратегію особистісно-орієнтованого підходу та реформування на цих засадах сучасної дошкільної освіти в Україні, у навчально-тематичному плані курсів підвищення кваліфікації керівників ДНЗ передбачено такі теми: “Інноваційна стратегія проектування науково-методичної роботи в умовах розвитку дошкільного навчального закладу”; “Психологічні особливості професійної компетентності керівника малокомплектного закладу освіти: стратегія і проектування ефективності”; “Особливості інтеграції в освітній простір дітей з вадами розвитку”; “Психогігієна в навчально-виховному процесі малокомплектного дошкільного навчального закладу”; “Сучасні педагогічні технології. Особистісно-орієнтований підхід в організації роботи малокомплектного дошкільного навчального закладу” тощо.

Передбачені в діагностико-аналітичному модулі навчально-тематичних планів форми роботи дають можливість слухачам курсів підвищення кваліфікації реалізувати набуті знання під час складання та захисту індивідуальних і колективних робіт, моделювати ефективні системи навчально-виховного процесу і захищати власні проекти, обстоювати особисту позицію.

Науково-педагогічними працівниками інституту з метою виявлення ставлення слухачів до реформування дошкільної галузі на засадах особистісно-зорієнтованого підходу, виявлення якості наданих освітніх послуг запропоновано “Щоденник слухача курсів”. Щоденник допомагає визначитися в актуальних питаннях особистісного зростання педагога, виявити рівень професійної компетентності керівника. Така форма роботи дає можливість замислитися над факторами, що впливають на формування професійної компетентності менеджера освіти, визначити пріоритети професійної діяльності керівника ДНЗ.

Перед викладачами постало питання отримання достовірної і повної інформації щодо виявлення ставлення керівника дошкільного навчального закладу до своїх професійних обов’язків. У зв’язку із цим викладачами було розроблено цікаві форми взаємообміну інформацією зі слухачами, що дозволяє виявити найбільш вразливі сторони професійної діяльності керівника дошкільного навчального закладу. До уваги було взято фактори, що сприяють підвищенню кваліфікації керівних кадрів дошкільних навчальних закладів і що заважають цьому процесу.

Полярна шкала оцінок факторів,
що впливають на підвищення кваліфікації

Фактори, що сприяють підвищенню кваліфікації	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Фактор, що заважають підвищенню кваліфікації
Вимоги РВО	15%	18%	25%	11%	30%		23%	27%	4%	27%	19%	Брак часу
Бажання самовдос- коналення	25%	23%	23%	11%	19%		4%	4%	35%	38%	14%	Інші особисті пріоритети
Потреба в нових знаннях	27%	18%	11%	35%	28%		15%	8%	23%	11%	35%	Немає пот- реби в нових знаннях
Бажання “йти в ногу з часом”	18%	22%	11%	11%	19%		15%	19%	25%	27%	14%	Відсутнє бачення перспектив
Необхід- ність особистого прикладу	15%	19%	30%	12%	4%		27%	35%	11%	8%		Відсутність кваліфіко- ваних заступників

Опрацьовані дані дають можливість викладачам будувати свої робочі програми з урахуванням конкретних аспектів управлінської діяльності, особистих потреб слухачів щодо підвищення фахової майстерності, звертати увагу слухачів на актуальні питання практичної діяльності.

В аспекті особистісно-зорієнтованого підходу до організації навчального процесу на курсах організовано вхідне та вихідне тестування слухачів із застосуванням комп'ютерних технологій. Кожний слухач розуміє, що він отримує об'єктивну оцінку своїх знань. Тому із зацікавленням ставиться до отримання об'єктивних результатів відповіді.

Такий підхід дає можливість кожному педагогу самостійно визначити шляхи підвищення особистої фахової майстерності. Результати тестування обробляються викладачами, будуються порівняльні діаграми і в електронному варіанті доводяться слухачам.

На сучасному етапі особливої актуальності набуває така форма наукової рефлексії в роботі з педагогічними працівниками, як спілку-

вання в режимі Інтернет-конференції. Апробована і така форма науково-методичної роботи, як науково-практичні ЧАТи.

Основні завдання консультативних ЧАТів такі: актуалізувати важливість особистісно-орієнтованого підходу впровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, надати адресну науково-методичну допомогу педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів. З метою визначення основних аспектів організаційно-дидактичних підходів до реалізації освітніх завдань Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” було запропоновано проведення консультативного ЧАТу “Організація та дидактичні вимоги запровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”.

Проведення науково-практичного ЧАТу за темою “Сучасні наукові підходи до ведення ділової документації у дошкільному навчальному закладі в умовах формування управлінської компетентності новопризначеного завідувача” надав нового імпульсу для роботи не тільки з новопризначеними управлінцями, а й із кадровим резервом дошкільних навчальних закладів.

Зростання фахової майстерності педагогів дошкільної ланки стимулює науково-методичних працівників ХОНМІБО до пошуку таких пропозицій, що задовольняють будь-який попит.

З орієнтацією на особистісні професійні інтереси педагогів-практиків розроблено низку спецкурсів, що дають можливість суттєво впливати на зростання якісних показників професійної компетентності керівника дошкільного навчального закладу, а саме: “Моніторингові дослідження якості дошкільної освіти”, “Впровадження інноваційних технологій у практику роботи ДНЗ”, “Забезпечення доступності дошкільної освіти для дітей 5-річного віку”, “Рівний доступ до якісної дошкільної освіти”, “Особливості організації та планування навчально-виховного процесу в ДНЗ за програмою “Я у Світі”.

На виконання наказу МОНУ “Про впровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” від 29.01.2009 р. № 41 розробляється новий спецкурс. Завданням спецкурсу визначається набуття практичних умінь завідувачами, вихователями-методистами, вихователями ДНЗ щодо здійснення організації життєдіяльності та планування роботи в дошкільних навчальних закладах на засадах особистісно-орієнтованої моделі, з урахуванням індивідуальної життєвої компетентності конкретної дитини, її вікових і психологічних особливостей за лініями розвитку у сферах життєдіяльності – “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я САМ”.

Результатом роботи спецкурсу стало розкриття творчого потенціалу педагогічних працівників та вироблення оптимальних моделей організації життєдіяльності. Одна з моделей організації життєдіяльності за Базовою програмою полягає в блочно-тематичному плануванні з використанням інтегрованого підходу та методу занурення.

Освітні завдання ліній розвитку (фізичного, пізнавального, соціально-морального, емоційно-ціннісного, мовленнєвого, художньо-естетичного, креативного) через сфери життєдіяльності (“Люди”, “Культура”, “Природа”, “Я САМ”) реалізуються за режимними моментами.

Орієнтовний розподіл тем за сферами життєдіяльності у вересні місяці в II-й молодшій групі може виглядати так:

	“Природа”	“Люди”	“Я САМ”	“Культура”
ВЕРЕСЕНЬ	1. Наш квітник. 2. Що виросло на городі? 3. Що ми знаємо про фрукти. 4. Осінь – золота пора.	1. Я і моя сім’я 2. У нас родина працююча. 3. У моїй родині вихідний день. 4. Їде віз з гори в долину до бабусі на гостину.	1. Давайте познайомимся. 2. Я – хлопчик, я – дівчинка. 3. Я вмію одягатись. 4. Я – у дзеркалі.	1. Предмети одягу. 2. Одяг для хлопчаків. 3. У нашої Оксанички таке красиве вбраннячко. (Довкілля) 4. Чому сумують речі.

Оптимальна схема календарного планування може бути така:

Режимний момент	Лінії розвитку, що реалізуються в запланованій діяльності	Зміст освітньої роботи	Висновки, судження вихователя в результаті спостереження за дітьми
-----------------	---	------------------------	--

Спецкурс надає допомогу керівникам та педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів реалізувати завдання Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” в конкретних умовах модернізації дошкільної освіти.

Висновки. Рівень розвитку суспільства ставить високі вимоги до керівника сучасного освітнього закладу, обраного ним типу керівництва колективом, до особистісних та ділових рис лідера навчального закладу. Керівник сучасного дошкільного навчального закладу є провідником ідей гуманістичної педагогіки, зразком педагогічної майстерності, філософом навчально-виховного процесу. Саме такий підхід забезпечують науково-педагогічні працівники ХОНМІБО, бо він відповідає сучасній особистісно-орієнтованій парадигмі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хомич Е.В. Парадигма // Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – С. 731.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – С. 192.
4. Покроєва Л.Д. Як розвивається освіта: Зб. наук. і наук.-метод. ст. – Х., 2009. – С. 253.

Надійшла до редакції 18.06.2009 р.

УДК 37.032

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

О.В. Литовченко

Інститут проблем виховання АПН України

У статті розкривається проблема формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема аналіз сутності категорій “цінності”, “ціннісні орієнтації”; визначення соціально-моральних цінностей, а також визначаються освітні цілі в цьому контексті.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінності, особистість, філософія людиноцентризму.

В статье раскрывается проблема формирования ценностных ориентаций личности, в частности анализ сущности категорий “ценности”, “ценностные ориентации”; определения социально-моральных ценностей, а также определяются образовательные цели в данном контексте.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, личность, философия человекоцентризма.

Постановка проблеми. В контексті необхідності змін у сучасному українському суспільстві часто звучить думка про необхідність утвердження людиноцентризму – принципу, який передбачає ставити феномен людини над усім іншим, проголошує цінність людського життя, яку може рівноважити лише цінність іншого людського життя.

Таким чином, у сучасних умовах перед українським суспільством постає давнє питання, яке бере витоки з “дискусії” Платона й Аристотеля, – питання узгодження інтересів індивідуального й суспільного.

Необхідно зазначити: у відповіді на це питання більшість вітчизняних науковців у галузі педагогічної й психологічної наук (І. Бех, В. Кремень, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.) надають пріоритет підходу, центрованому на особистості, над підходом, центрованим на суспільстві.

Доцільність такого підходу підтверджується історією. Зокрема саме епоха Відродження, коли в центрі уваги стає людина, дала світу ряд видатних індивідуальностей – яскравих особистостей, талановитих митців, освічених, цілеспрямованих, вольових людей.

Водночас, такий підхід є не простим із педагогічної точки зору. *Перед людиною, що знаходиться “в центрі Всесвіту”, постають проблеми морального вибору й етичної поведінки. Тому такі чинники, як система цінностей особистості, її індивідуальний моральний контроль набувають великого значення.*

Метою статті є висвітлення деяких питань, актуальних у межах проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема аналіз сутності категорій “цінності”, “ціннісні орієнтації”; визначення соціально-моральних цінностей, а також завдання освіти в цьому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виховання цінностей у дітей та молоді широко висвітлюються в сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах. Суттєві аспекти проблеми формування ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді представлено в працях І. Бека, В. Киричок, О. Савченко, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін., зокрема особливостям морального виховання учнів різних вікових груп присвячено праці І. Бека, І. Романішина, Н. Хамської, К. Чорної та ін. Останнім часом здійснено ряд досліджень із проблем виховання цінностей учнів, зокрема особливості виховання національної самосвідомості учнів у позашкільних навчальних закладах представлено в дослідженні А. Корнієнко; формуванню гуманістичних цінностей підлітків присвячено дисертаційне дослідження В. Лопатинської, формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури розглянуто Т. Фурсенко та ін.

Цінності, ціннісні орієнтації насамперед розглядають у зв'язку із вихованням, культурним розвитком, соціальним становленням особистості. Саме формування ціннісних орієнтацій часто розглядається як основна мета і сутність виховання, на відміну від навчання.

Великий психологічний словник визначає категорію “*ціннісні орієнтації*” як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських

цінностей (благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [2].

Л. Орбан-Лембрик визначає *ціннісні орієнтації* як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їхньою особистісною значущістю [8].

Категорія "*цінність*", за висновками Д. Леонтьєва, М. Рокіча, М. Тейлора, В. Тугарінова, Д. Холстеда, є неоднозначною та багаторівневою. Це поняття визначається як належне та бажане, на відміну від реального, дійсного; цінності належать до психічних утворень (їхнім джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення) [7].

Соціальна психологія розглядає *цінність* як феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного в досягненні потреб [8].

Ціннісні орієнтації відображають позитивну або негативну значущість для особистості предметів або явищ соціальної дійсності [5]. Розглядають цінності загальнолюдські, цінності моральні, гуманістичні тощо. Необхідно враховувати, що цінності особистості змінюються з віком. Наприклад, у підлітковому віці зростає цінність успішного майбутнього, особистих стосунків з однолітками тощо.

Серед *узагальнених людських цінностей* розглядають такі: благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, працю тощо [2].

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів визначає базовими *гуманістичними цінностями*, що характеризують індивідуальну культуру особистості, рівень її вихованості, добро, відповідальність, совість [1].

Серед *гуманістичних цінностей* розглядають також чуйність, справедливість, самоповагу, бережність, а також доброзичливість, уважність, повагу, довіру, співчуття, співпереживання, тактовність, делікатність, великодушність, милосердя, чесність, вимогливість, принциповість, скромність, простоту, людяність, працелюбність, почуття власної гідності, самокритичність та ін. [7].

Основними *моральними цінностями*, на думку Н.П. Капустіна, є: чесність, справедливість, людяність, які виступають основними показниками у відносинах людини зі світом. (Серед цих відносин виділяють: ставлення до праці, суспільства, прекрасного, природи, себе) [6].

На сучасному етапі проблема формування ціннісних орієнтацій особистості перебуває в колі наукових інтересів співробітників лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України. Зокрема в контексті виховання соціально компетентної особистості в позашкільних навчальних закладах говоримо

про такі соціально-моральні цінності: толерантність, відповідальність, гуманність, чесність, справедливість тощо. Проте більш детально плануємо розглядати такі цінності, як толерантність, відповідальність.

Не ставимо за мету глибокий аналіз сутності категорій, проте необхідно є коротка характеристика.

Почуття відповідальності розглядається як переживання відповідності наслідків власної діяльності власним обов'язкам [3]. Почуття відповідальності тісно пов'язане із совістю.

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів розглядає відповідальність як переживання людиною покладеного на неї кимось чи нею самою обов'язку, потреби безумовно виконувати угоду, зобов'язання, звітуватись у своїх діях і покладати на себе провину за можливі наслідки [1]. В. Сухомлинський визначав відповідальність як здатність особистості самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль.

У вихованні відповідальності в особистості дитини важливо враховувати таке: у процесі життєдіяльності особистості розвиток відповідальності відбувається в напрямі від об'єктивного до суб'єктивного (Ж. Піаже). За цей час вона проявляється в таких формах: відповідальність як зовні задана необхідність (ранні етапи розвитку особистості), відповідальність як усвідомлена необхідність (підлітковий вік), відповідальність-потреба (рання юність) (С. Дмитрієва). Відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру, що включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – ідея міри, межі, до якої можна терпіти іншого, навіть якщо його дії викликають незрозуміння й опір. Тут немає мови про розуміння чи прийняття іншого таким, який він є, з усіма його перевагами й недоліками; мова тут лише про втримання допуску, за межами якого толерантність трансформується у свою протилежність. У науковій літературі толерантність розглядається перш за все як повага й визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатоманітності й різноманітності людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цієї багатоманітності або переваги якогось одного погляду. Толерантність передбачає готовність прийняття інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі домовленості. Необхідно підкреслити: толерантність не має зводитись до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів [4]. Толерантність – якість людини, яка є важливою в контексті гуманістичних ідей; важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, що має власні цінності й інтереси і готова, якщо знадобиться, їх захищати, але одночасно з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей.

Доцільно в контексті проблеми зупинитися на пріоритетних завданнях освітніх інститутів щодо виховання цінностей особистості.

У праці “Виховний потенціал початкової освіти” О. Савченко говорить про *цілі й цінності сучасної шкільної освіти*, зокрема про *сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти* (“дитина є головною педагогічною цінністю”, “...людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї”); *освоєння цінностей культури* (“підвищення загальної культури і самоцінності особистості, прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей”); *цінності громадянського виховання* (“освіта утверджує і надалі має утверджувати цінності української національної ідеї, яка інтегрує такі складники, як державність, демократія, добробут, працелюбність і відповідальність людей”); *працелюбність і відповідальність як цінність шкільної освіти* (проблема трудового виховання є достатньо гострою для сучасного українського суспільства); *цінність екологічного світогляду* (“ядром якого є імператив виживання та глобальної відповідальності людей за нормальне життя населення на обмеженому життєвому просторі”) [9].

Крім того, серед цінностей освіти на сучасному етапі О. Савченко розглядає також *здатність навчатися впродовж життя* (“базовою ключовою компетентністю є вміння самостійно вчитися”, “інструментальну сутність цього інтегрованого утворення можна визначити алгоритмом: знаю що... знаю як... хочу і можу зробити... роблю відповідально”); *мовну культуру учнів як особистісну і суспільно значущу цінність* (“добре розвинене мовлення є важливою особистісною цінністю, бо воно створює образ людини, дозволяє точно, розумно, переконливо, цікаво передати усно чи письмово свої думки”); *здоров’я як цінність* (“стан здоров’я учнів має стати обов’язковим критерієм якості шкільної освіти. Не можна здійснювати успішні зміни в освіті, не враховуючи їх вплив на здоров’я дітей”) та ін. [9].

Висновки. Таким чином, у контексті антропоцентричного підходу в педагогіці питання виховання цінностей особистості є актуальним. Завдання освітніх інститутів – забезпечити системний вплив на виховання цінностей особистості: загальнолюдських, національних. При цьому необхідно враховувати вплив значної кількості об’єктивних чинників, вплив не завжди позитивний. Мова про ситуацію життя кожної української родини, яка виховує дітей. Соціальна філософія підкреслює: людину головним чином формує повсякденність, не змінивши її, змінити людину неможливо.

Стаття не вичерпує проблеми повною мірою, узагальнено представляє лише деякі її аспекти. Питання виховання цінностей особистості в контексті філософії людиноцентризму є актуальним і потребує подальшого наукового аналізу та практичного втілення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів / І.Д. Бех, Н.І. Ганнусенко, К.І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4-11.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
3. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посіб. / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 250 с.
4. Виховуємо людину і громадянина: Навч.-метод. посіб. – Всеукраїнська асоціація викладачів історії, громадянознавства та суспільних дисциплін "Нова доба", 2006. – 128 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 216 с.
7. Лопатинська В.В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю: Автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 22 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2005. – 448 с.
9. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: Посіб. для вчителів і методистів початкового навчання. – 2-ге вид, доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.

Надійшла до редакції 15.10.2009 р.

УДК 37.02

ВИБІР ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ОСОБИСТІСНОЇ ОСВІТИ

Л.М. Михайлюк

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

У статті проведено аналіз положень найбільш уживаних теорій особистості, які можуть бути віднесені до теоретичних засад особистісно-орієнтованої освіти.

Ключові слова: теорія особистості, особистісно-орієнтована освіта, теоретичні засади.

В статье проведен анализ положений наиболее употребляемых теорий личности, которые могут быть отнесены к теоретическим основам личностно-ориентированного образования.

Ключевые слова: теория личности, личностно-ориентированное образование, теоретические основы.

Постановка проблеми. Особистісна освіта має будуватися виходячи з певного розуміння особистості, тобто із цілком визначеної теорії. Розвиток психологічної науки веде до збільшення кількості різних підходів до особистості, і кожен дослідник опиняється перед проблемою вибору теоретичної основи особистісної освіти. Зрозуміло, що кожна теорія має вихід у практичне освітянське життя, але ця обставина не знімає питання про добір найбільш оптимальних підходів для отримання очікуваних результатів.

Мета статті – проаналізувати найбільш вживані й розповсюджені теорії особистості, які можуть бути покладені в основу особистісно-орієнтованої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Західна думка про особистість розвивалася в тісному зв'язку із психотерапевтичною практикою – біхевіоризм, фрейдизм, екзистенціалізм та гуманістична психологія часто піддавалися критиці за біологізацію соціального й викривлення суспільно-соціальної обумовленості розвитку особистості.

Найбільш розповсюдженими стали такі теорії особистості:

1. *Теорія відносин В.М. Мясіщева.* На думку Дж. Марголіса, особистості існують тільки в культурі, де розпізнати їх можна завдяки оволодінню мовою та іншими пов'язаними із мовою здібностями, одну із головних ролей відіграє здібність змінювати інтереси та спрямованість активності відповідно до певних переконань. Тому багато дослідників спочатку ставили питання про природу особистості – віддаючи перевагу чи біологічному чи соціальному. В.М. Мясіщев вважав, пізнати особистість – означає виявити систему її відносин, яка формується в цілком певних соціально-історичних, економічних, побутових умовах.

Відносини – усвідомлений, заснований на досвіді, вибірковий психологічний зв'язок людини з різними сторонами життя. Цей зв'язок виражається в її діях, реакціях та переживаннях. Відносини характеризують ступінь інтересів, силу емоцій, бажання чи потреби, вони і є рушійною силою розвитку особистості. Більше того, відносини виступають головним структуроутворюючим компонентом порівняно із психічними процесами, властивостями та станами. Про відносини можна судити за:

- 1) рівнем їхньої активності;
- 2) ступенем вираження позитивного чи негативного ставлення до речі, діяльності, особи;

- 3) за надмірністю ролі ставлення, відсутністю чи недостатністю його;
- 4) хворобливими крайнощами чи то позитивних чи то негативних відносин;
- 5) співвідношенням раціонального та ірраціонального, адекватного й неадекватного, свідомого та несвідомого;
- 6) за впливом на судження та поведінку особистості.

Найбільш яскраво особистість виявляє себе в соціальних відносинах: інтерес до людей та суспільних питань, ступінь розвиненості потреби в спілкуванні, колективізм чи індивідуалізм, принциповість чи безпринципний конформізм. Спеціального розгляду потребують відносини в сім'ї, ставлення до праці, загальне ставлення до життя (оптимізм, песимізм, розчарування та інше). Дуже важливо вивчати самооцінку, співвідношення її із рівнем домагань. Окрім системи відносин, у структуру особистості В.М. Мясіщев включаються ще такі компоненти: психічний рівень людини: рівень активності – особистісний, повсякденно-побутовий, вітальний, розум – його розвиток і особливості. Динаміка реакцій та пристрастей особистості – активність, ступінь прояву, галузь прояву, реактивність. Динаміка реакцій як компонент структури особистості тісно пов'язана із темпераментом. І останній компонент – співвідношення психічних властивостей в їхній єдності. Висновок – отже, В.М. Мясіщев запропонував розглядати особистість як складну систему, де соціальна обумовленість відносин людини пов'язана із вченням про умовні рефлексії. Личко, продовжуючи розвиток психології відносин, показала різницю між системами умовних рефлексів та системою відносин особистості. Ця теорія вдало використовувалася для дослідження окремої особистості, як здорової, так і хворої. Причому важливу роль у таких дослідженнях відіграло встановлення значимих відносин особистості.

2. *Теорія діяльності.* Теж розглядає особистість як продукт соціально-суспільного розвитку, ядро особистості – сукупність суспільних відносин, що реалізуються в діяльності людини. Ядро особистості – система мотивів як головних збудників діяльності людини. Одні мотиви надають діяльності особистісний смисл (сміслоутворюючі мотиви), інші мотиви-стимули відіграють роль збуджуючих факторів (позитивних чи негативних). Вивчення розподілу функцій смислоутворення та збудження між мотивами однієї й тієї ж діяльності дозволяє зрозуміти головні відносини, які характеризують мотиваційну сферу особистості, а саме – відносини ієрархії мотивів. Ця концепція активно використовувалася для аналізу порушень різних пізнавальних процесів. Зміни мотиваційної сфери у вигляді порушення опосередкованого характеру мотивів і їхньої ієрархічної побудови, послаб-

лення смислоутворюючої функції мотивів, формування патологічних потреб може привести до захворювань. У галузі психотерапії евристичний зміст мають поняття смислу і значення, розроблені О.М. Леонтьєвим.

3. *Теорії спілкування.* Приділяють увагу впливу на формування особистості, її змістових та формальних характеристик, психічних процесів, властивостей і станів спілкування, яке розуміється як специфічна форма діяльності людини і регулятор її поведінки. Обов'язковим компонентом будь-якого спілкування є гностичний, який допомагає пізнавати особистостям одна одну під час спілкування. Сам процес спілкування сприяє розвитку специфічних психологічних знань, умінь та навичок. Це вміння розбиратися в психічному світі та поведінці інших осіб, вміння адекватно емоційно реагувати на їхню поведінку та стани, вміння обирати такий спосіб спілкування, який відповідає вимогам моралі і враховує індивідуальні особливості кожного учасника спілкування. На роль спілкування у формуванні особистості та її структур звертали увагу В.М. Мясіщев, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов. Спеціально досліджувалося порушення комунікативної діяльності у хворих із різними видами як психічних, так і соматичних захворювань – в онкології, дерматології, за наявності шизофренії та ін. Такі дослідження проводилися Є.Ф. Важеніним та його учнями.

4. *Теорія комунікації Ю. Хабермаса.* Автор виходить із того, що більшість проблем сучасної теорії вже вирішені вченими і зокрема К. Марксом. Завдання сучасного вченого доповнити економічні викладки К. Маркса теорією комунікації та спілкування. Ю. Хабермас вважає, що головним моментом у дослідженні суспільства (чи його частини, фрагмента) є аналіз процесів комунікації. Типологія людської дії, на думку автора, говорить про існування 4 видів дії:

- 1) телеологічна чи детермінована світом об'єктів;
- 2) драматична чи та, що реалізує людську суб'єктивність;
- 3) нормативна чи та, що зорієнтована на соціальні норми;
- 4) комунікативна чи та, що прислуговує діалогу і взаєморозумінню.

Відповідно до вказаної типології виділяють види людської поведінки: інструментальну і комунікативну. Інструментальна поведінка має на меті досягнення успіху, комунікативна – досягнення взаєморозуміння. Переважання в суспільстві інструментальної поведінки веде до відчуження, аномії (втрата цінностей, суперечливість ціннісно-сислової сфери, неефективність дії соціальних норм), логоневрозів та ін. Інструментальну поведінку автор пов'язує із бюрократичними структурами.

5. *Психодинамічні теорії* особистості намагаються визначити ті внутрішньопсихічні процеси, які детермінують певну поведінкову реакцію. Встановлюється залежність між факторами зовнішнього середовища, біологічною специфікою організму, характером психічної реакції на зовнішній фактор, впливом цієї реакції на формування психічних структур та подальшим впливом структурних характеристик психіки на специфіку реагування людини. Специфіка індивідуального досвіду людини та реакції психіки на цю специфіку і визначають характер і рівень сформованості інтрапсихічних структур, сформованість механізмів психічного контролю, захисту, ініціювання поведінки, сигналізування та рівень консолідованості або конфліктності інтрапсихічних структур, захищення і контролю. До значних переваг психодинамічних теорій особистості можна віднести їхній зв'язок із практикою психоаналізу і використання клінічно верифікованих методів дослідження особистості.

6. *Гуманістична психологія* А. Маслоу та К. Роджерса постулює необхідність самоактуалізації, тобто вільного, безперешкодного виявлення, розвитку, втілення притаманних особистості здібностей та унікальних властивостей у процесі життєдіяльності. Потреби людини є внутрішніми мотивуючими факторами її розвитку. Потреби кожного рівня мають певну специфіку проявів, механізмів та інтенсивності впливу на поведінку людини, власні ознаки, за наявності яких можна діагностувати детермінованість конкретного поведінкового акту саме цією потребою. Існують базові, або нижчі, потреби – в безпеці, приналежності до певної спільноти, любові, повазі, відчутті власної значущості тощо. А. Маслоу наводить критерії нижчих потреб:

- 1) незадоволення потреби народжує хворобу;
- 2) задоволення – упереджує хворобу;
- 3) відновлення задоволеності виліковує хворобу;
- 4) у певних (складно обумовлених) ситуаціях, що передбачають свободу вибору, людина віддає перевагу подоланню цієї недостатності задоволенню всіх інших потреб;
- 5) у здорової людини ця недостатність функціонально відсутня або непомітна.

Життєва активність людини початково є детермінованою нижчими потребами, депривація котрих народжує патологічний стан. У процесі задоволення нижчих потреб їхня актуальність для людини, тобто інтенсивність переживання мотивації, що представляє цю потребу, зменшується, потреба “зникає”, повертаючись, проте, у разі відновлення ситуації дефіциту. Тобто Маслоу робить висновок про існування двох типів мотивацій – подолання дефіциту і прагнення до розвитку. Після задоволення базових потреб людина стає мотивованою

до задоволення вищих потреб. Проте інколи можливі ситуації – більш високі потреби задовольняються в стані, коли залишаються актуальними потреби нижчі. Коли досягнуто рівня задоволеності вищих потреб, актуалізуються метапотреби, тобто – “непрагматичні” “неутилітарні” потреби в розвитку, вільному виявленні себе в певних сферах діяльності, у зростанні, у виході за межі себе самого як найвищій формі актуалізації індивідуальної специфіки. Це потреби в добрі, красі, істині, справедливості, унікальності й т.ін. Досягнення й актуалізація в житті людини рівня мета потреб за відсутності депривації задоволення нижчих потреб свідчить про ефективний розвиток особистості, про вихід цього процесу на найвищий рівень розгортання, актуалізації власних потенцій. Таким чином, виникає струнка ієрархія з відповідністю рівнів потреб, цінностей, мотивацій і скарг, особистість розвивається, детермінується потребами, які є представленими у психіці мотиваціями, які презентовано у свідомості цінностями, і незадоволення мотивацій вербалізується у формі скарг.

Проаналізовані вище теорії особистості дають значні можливості для організації особистісно-орієнтованої освіти і на практиці доповнюють одна одну – так, В.М. Мясіщев, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв приділяли увагу спілкуванню як важливій сфері розвитку особистості, А. Маслоу підкреслював бажаність дослідження особистості за допомогою психодинамічних теорій.

У полі зору організаторів особистісно-орієнтованої освіти мають бути і східні теорії особистості, насамперед *теорія Конфуція*. У його теорії особистості існує 3 категорії осіб: “цзюнь-цзи”, “жень” та “сяо жень”. “Цзюнь-цзи” – ідеальна людина, свого роду еталон, приклад для наслідування. “Жень” – просто людина, “сяо жень” – низька людина. Кожне поняття, що позначає певну категорію, несе етичне і соціальне навантаження, можна сказати, Конфуцій дає широке соціально-психологічне визначення типів особистості. Шляхетній чи ідеальній людині присвячено більшість висловлювань ученого, і це зрозуміло, бо вона взірць для тих, хто оточує. Стати шляхетною людиною може кожен, включаючи й представниць жіночої статі. Щоб бути взірцем, треба розвивати в собі “жень” та “вень”, постійно займатися самовдосконаленням. “Жень” – це людяність, гуманність. Поняття “вень” у часи Конфуція використовувалося для позначення літератури, культури. Академік М.І. Конрад підсумував внесок Конфуція в теорію: Вень – духовна культура, це безумовно, але саме та, яка закарбована в слові. Вень набувається під час навчання, розвивати її можна все життя. Однак Конфуцій застерігає проти однобічного захоплення Вень, бо надто культурній людині буде важко жити серед пересічних громадян. І останнє, що притаманне шляхетній людині, – принцип “хе”.

“Хе” надає людині самостійності в мисленні, активності, вміння вирішувати проблеми, виходячи з визнання за опонентом права на власне розуміння та судження.

Приділяє увагу вчений і “сяо жень”, чи маленькій людині. Це та людина, яку пригноблюють, однак головний зміст поняття – етичний. Маленька людина (часто землероб) усе життя думає про матеріальні вигоди і має багато недоліків: нестримана, зазнається, часто не в змозі жити в злагоді з іншими, добивається власного благополуччя будь-якими способами. Конфуцій остаточно не засуджує маленьку людину, треба ж комусь і про хліб думати, годувати країну. Але... це поняття вбирає в себе багато негативного, найгірше те, що серед таких людей багато тих, хто не бажає самостійно мислити, схвалює будь-які вказівки імператора та урядовців, бездумно підтримує ініціативи зверху. Конфуцій показує, що така позиція в житті веде до руйнування особистості. Та маленька людина – то не одвічна кара. Завдяки навчанню, самовдосконаленню маленька людина може стати “жень” чи просто людиною, а згодом, знову ж таки завдяки власним зусиллям може навіть стати шляхетною особою. Отже, вчений не закриває шлях до шляхетності ні для кого. Інша справа, що процес виховання певної людини (незалежно від статі) – дуже складна й копітка робота.

У своїй педагогічній діяльності Конфуцій чи не першим у світі застосовував диференційований підхід, відповідно до якого діти навчалися за різними програмами. Відмовившись від державної посади, він став учителем понад 3000 осіб, 70 із яких стали видатними вченими.

Конфуцій показав, як керувати людьми: якщо це освічені й виховані особистості, то принцип керівництва має бути ліберальним і засновуватися на спогляданні, розумінні, невтручанні в хід навчання. Якщо ж маємо справу із недбалими працівниками, лінивими учнями, то тут треба віддавати кожному відповідно до його заслуг, можна застосовувати примус та різні види покарання.

Висновки. Розглянуті теорії мають власні переваги та надбання, в тому числі в ракурсі методик дослідження особистості, тому майбутнє особистісно-орієнтованої освіти залежить від інтеграції досягнень різних теорій особистості та їхнього вдалого використання на освітянській ниві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марголис Дж. Личность и сознание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Панфилова Т.В. Человек в мировоззрении Востока. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
3. Переломов Л.С. Конфуций: Жизнь. Учение. Судьба. – М.: Наука, 1998. – 440 с.

4. Семененко И.И. Афоризмы Конфуция. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 303 с.
5. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. – М.: Весь мир, 2002. – 144 с.

Надійшла до редакції 02.09.2009 р.

УДК 371.21

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

О.О. Нежинська

Університет менеджменту освіти АПН України, м. Київ

Статтю присвячено особливостям гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинника особистісно-орієнтованої освіти. Представлено модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яка розкриває сутність та соціально-психологічні чинники гендерної компетентності.

Ключові слова: гендерна компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів, модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, гендерні стереотипи, гендерний підхід, гендерна рівність.

Статья посвящена особенностям гендерной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений как фактора личностно-ориентированного образования. Представлена модель гендерной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений, которая раскрывает суть и социально-психологические факторы гендерной компетентности.

Ключевые слова: гендерная компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений, модель гендерной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений, гендерные стереотипы, гендерный подход, гендерное равенство.

Постановка проблеми. Уся система функціонування сучасного суспільства, його розвиток, стабільність і перспективи тісно пов'язані з розвитком особистості взагалі і з урахуванням її гендерних

особливостей зокрема. Стратегія розвитку XXI століття спрямована на затвердження гендерної збалансованості та гендерної рівноваги в суспільстві, що передбачає розвиток особистості як чоловіка, так і жінки.

Керівники-фахівці, які здійснюють управління освітнім процесом відповідно до сучасних вимог, їхні життєві позиції, професійна компетентність впливають на організацію діяльності закладу загалом, забезпечуючи тим самим умови для професійного та особистісного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Важливу роль серед цих вимог відведено гендерній компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (надалі – ЗНЗ) як чинника особистісно-орієнтованої освіти. Також слід відмітити, що спрямування особистісного розвитку шляхом збереження гендерної рівності полягає

в розробленні такої стратегії навчально-виховної роботи, яка б орієнтувала всіх учасників виховного процесу на повагу до особистості та партнерство статей. Тому що гендерний погляд підростаючого покоління формують не лише знання, а й сама організація навчально-виховного процесу, яка безпосередньо залежить від керівників ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, узагальнюючи теоретичний аналіз літератури та матеріали досліджень, присвячених гендерній проблематиці, необхідно відзначити, що знайшли відображення проблеми соціально-психологічної компетентності особистості (О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, О.І. Гура, Я.В. Кічук та ін.), питання саморозвитку та самореалізації (Н.В. Лавриненко, В.Г. Маралов, В.І. Муляр та ін.), аспекти гендерного підходу в суспільній практиці (Т.В. Говорун, О.І. Бондарчук, Л.І. Даниленко, В.В. Олійник) та в процесі підвищення кваліфікації в освітній галузі (О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка та ін.). Що ж до питань гендерної компетентності керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти, то вони не виступали раніше предметом спеціального дослідження.

Метою статті є розгляд проблеми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти.

Дослідження проводилося на базі ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” АПН України. Дослідженням було охоплено керівників ЗНЗ у кількості 136 осіб. Усіх респондентів було розподілено на групи залежно від статі, віку, стажу управлінської діяльності.

У процесі дослідження гендерної компетентності керівників ЗНЗ використовувалися опитувальник Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді “Поширеність гендерних стереотипів” [3]. Обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0) [16].

Аналіз результатів дослідження. Розвиток сучасного суспільства поступово набуває орієнтації на особистість. Індивідуальний розвиток

людини здійснюється в її постійній взаємодії з природою та суспільством. Формування життєво активної, гуманістично спрямованої, духовно багатой особистості зумовлюється багатьма психолого-педагогічними та соціальними чинниками, серед яких вагоме місце посідає система ставлень людини до навколишнього світу взагалі і до себе подібних зокрема. Гуманістичні цінності загальної освіти зорієнтовані не тільки на дитину, а й педагога, здатного до розвитку задатків і таланту дитини, її соціального захисту, збереження індивідуальності. Це є підґрунтям запровадження особистісно-орієнтованої освіти, нового розуміння управління загальноосвітнім закладом, яке стає гнучким, відкритим та стимулюючим. Управлінська компетентність керівників ЗНЗ при цьому стає визначальною. Вона характеризується як готовність до виконання управлінської діяльності, зміст якої визначається сукупністю управлінських функцій, операцій та дій. А керівник ЗНЗ повинен мати відповідні знання, уміння, досвід, особистісні якості та мотиви, які забезпечують виконання професійних обов'язків на високому рівні [5; 6; 10; 13].

Особистісно-орієнтована система освіти об'єктивно змінює позицію учнів, педагогів, керівників освітніх закладів у спілкуванні, затверджує не рольове, а особистісне спілкування, зумовлює потребу дискусій, обміну думками, враженнями, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання тощо, що має особистісне значення для всіх учасників навчально-виховного процесу. Важливу роль відведено формуванню та розвитку гендерної компетентності, отриманню нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами і формами управлінської діяльності з метою забезпечення гендерної рівності в навчально-виховному процесі. Але однією з важливих соціально-психологічних проблем і перешкодою є існування гендерних стереотипів, які спричиняють гальмування в особистісному розвитку керівників ЗНЗ, реалізації їхнього творчого потенціалу, утруднюють самореалізацію особистості. Слід згадати, що гендерні стереотипи – стандартизовані, стійкі уявлення про типові для осіб певної статі моделі поведінки й риси характеру. Значущим при цьому є те, що негативна роль гендерних стереотипів проявляється в гальмуванні гармонізації статево-рольових позицій, очікувань і вимог, оскільки їхньою основою є викривлення уявлення про стать і гендерні ролі [14]. Освітня галузь також перебуває під їхнім впливом, а педагогічний процес до цього часу впроваджує статево-рольовий (диференційований) підхід, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі.

Теоретичний аналіз літератури та наявні дослідження з проблемами гендерних стереотипів дозволяють зробити висновок про те, що на їхнє формування та розвиток впливають суспільство й культура, закріплені в них подання про зміст і специфіку гендерних стерео-

типів і ролей. Трудність тут полягає в тому, що подолання ґендерних стереотипів керівників ЗНЗ не зовсім можливо. ЗНЗ як один з інститутів ґендерної соціалізації активно відтворює ґендерні стереотипи як на рівні підручників і програм, так і на рівні безпосередньої педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі. Дуже часто керівники та педагогічні працівники ЗНЗ демонструють нерозуміння та неприйняття до уваги ґендерної проблематики, що поглиблює нерівність між хлопчиками та дівчатками, а далі підлітками, формуючи при цьому на рівні самосвідомості молоді проблеми ґендерної природи [3; 14].

Таке ігнорування призводить до закріплення у свідомості молоді уявлення щодо традиційних функцій чоловіків і жінок та обмежує можливості кожної статі в саморозвитку як повноправних і рівних партнерів у суспільстві. Як і раніше, так і зараз у сфері освітніх закладів широко впроваджується, що ґендерна роль жінки містить у собі зміст ролей “мати”, “дружина”, “домашня господарка”, і тільки потім – “робітниця”, “професійний діяч”. Чоловіча традиційна ґендерна роль містить у собі “добувача”, “захисника”, “професійного діяча”, “главу родини”, і тільки потім – “чоловіка”, “батька”. Мужність звичайно пов’язується зі змагальністю, автономністю, прагненням мати контроль, у той час як жіночність асоціюється з міжособистісною взаємодією, товариськістю, а також з усвідомленням й активним вираженням власних почуттів [3].

Ґендерні стереотипи відносять до *ґендерних характеристик особистості*. Взагалі виокремлюють декілька основних таких характеристик: маскуліність/фемінінність, ґендерна ідентичність, ґендерна роль, ґендерні настанови і стереотипи. Всі вони є складовими Я-концепції особистості. При цьому ґендер є практично першим, активно організуючим компонентом Я-концепції (адже уявлення про статеву належність починає формуватися з дня народження і первинне уявлення вже сформоване в 1,5 роки) [3].

Доцільно пригадати, що *маскуліність (фемінінність)* – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків (жінок). *Ґендерна ідентичність* являє собою аспект самосвідомості особистості, пов’язаний з усвідомленням і переживанням людини себе як представника певної статі. *Ґендерна роль* – диференціація діяльності, статусів, прав та обов’язків індивідів залежно від їхньої статевої належності. *Ґендерні установки* – суб’єктна готовність до статевих типових форм та моделей поведінки, прагнення до виконання ролей, яких чекають від індивіда відповідної статі.

Загальноосвітні навчальні заклади як інститути соціалізації сприяють становленню, закріпленню й розвитку ґендерних характе-

ристик особистості дитини. Тому гендерна компетентність особистості є важливою складовою в становленні й розвитку особистості.

Гендерні стереотипи можна поділити на 3 групи [14]:

1. Стереотипи маскулінності/фемінінності: чоловіки – компетентні, самовпевнені, незалежні, домінантні, агресивні, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями; жінки – пасивніші, залежні, турботливі, емоційні й ніжні (маскулінність/фемінінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків/жінок).
2. Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок: сферою жінок вважається емоційна, обслуговуюча діяльність, тобто “суто жіноча”; сферу діяльності, яку характеризує творча, організаційна, керівна, результативна праця, тобто “суто чоловіча”, приписують чоловікам.
3. Стереотипи, що пов’язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі: для чоловіків головними ролями є професійні, а для жінок – сімейні ролі. Основним критерієм у цьому розподілі виступає біологічна здатність жінки до народження дитини. В сучасному суспільстві давно відпала та соціальна необхідність розподілу праці на цій основі, яка існувала раніше.

За результатами нашого дослідження за опитувальником Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді [3] було встановлено, зокрема, що в керівників ЗНЗ більш розповсюдженими у виявилися гендерні стереотипи першої та другої групи. Так, високий рівень гендерних стереотипів було виявлено в 44,6 % чоловіків-управлінців проти 27,2 % жінок-управлінців.

Враховуючи особливості діяльності керівників ЗНЗ, також були виділені їхні соціально-демографічна та професійна характеристики:

- 1) соціально-демографічна (вік): до 34 років, 35–44, 45–54, 55 і більше років;
- 2) професійна (стаж роботи на посаді керівника ЗНЗ, тобто управлінський досвід): до 5 років, 6–10 років, 11–15 років, 16–20 років, більше 20 років.

За цими характеристиками було встановлено збільшення рівня прояву гендерних стереотипів у керівників ЗНЗ залежно від управлінського стажу і віку досліджуваних управлінців.

Звідси очевидно, що важливою умовою є попередження гендерних стереотипів, які існують та проявляються на всіх рівнях навчально-виховного процесу. Для повноцінного розвитку та самореалізації людині необхідно позбутися обмежень, що накладаються тради-

ційним стереотипом на мислення та поведження чоловіків і жінок. Гендерні стереотипи істотно обмежують можливість самореалізації, спричиняють внутрішній конфлікт, а по суті являють собою лише умовність. Тому необхідно відмовитися від статевого ролівого підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного індивідуального розвитку, реалізації свого потенціалу та самовдосконалення. Тому гендерний підхід у навчально-виховному процесі ЗНЗ створює умови для розвитку позитивного ставлення та розуміння між членами різних груп, загального розвитку культури особистості, уникнення психологічного бар'єру в спілкуванні представників протилежної статі, розв'язанні конфліктів, доброзичливості й толерантності в колективі, чуйності й відвертості, комунікативності і конструктивізму, позначатиметься також на покращенні стосунків та психологічного клімату в учнівських і педагогічних колективах, вільному виборі шляхів самореалізації особистості та індивідуальної неповторності [7–9].

Необхідно виділити, що *гендерний підхід в управлінні ЗНЗ* – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення розвитку управлінських умінь і навичок керівників цих закладів щодо організації навчально-виховного процесу та керівництва ним на основі гендерної рівності [2].

Слід зазначити, що *гендерна рівність* – це рівність чоловіка і жінки перед законом у прояві всіх своїх соціальних сил, можливість вільного вибору ними форм соціальної активності, свободи самовираження, самоутвердження відповідно до власних гендерних інтересів і потреб. Саме від запропонованого нашим суспільством змісту “курсу гендерного навчання” залежать гендерні уявлення підростаючого покоління, які відіграють рішучу роль і закладаються в батьківських сім'ях та загальноосвітніх закладах. Ці позиції знаходять своє відображення в організації навчально-виховного процесу як психологічної основи утвердження ідеології гендерного рівноправ'я або закріплення гендерної нерівності [2; 4; 17].

Особливо важливою складовою професійної діяльності керівника ЗНЗ є наявність гендерної компетентності як чинника особистісно-орієнтованої освіти, як у людини, яка безпосередньо причетна до реалізації гендерного підходу в освітньому закладі.

На нашу думку, *гендерна компетентність керівників ЗНЗ* – це знання, вміння, навички управлінців щодо запровадження гендерного підходу в освітню практику, опосередковані їхніми індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи). Розроблено *модель гендерної компетентності керівників ЗНЗ* [12] як цілісної системи знань, мотивів, умінь, особистісних якос-

тей управлінців відповідно до сучасних вимог освіти, які дозволять здійснити втілення ідей гендерної рівності в професійній діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів та забезпечать ефективність управління навчальним закладом.

У *структурі гендерної компетентності* виділяються три її складові [1]: *когнітивна* (усвідомлення закономірностей розвитку суспільства та свого місця в ньому, обізнаність та усвідомлення гендерної проблематики), *операціональна* (вміння й навички щодо впровадження гендерного підходу в управлінні в практику) та *особистісна* (прийняття себе і своєї статі, толерантне ставлення до представників іншої статі, засвоєне на гендерній рівності представників обох статей, бачення та попередження негативних проявів гендерних стереотипів, позитивне ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні освітніми організаціями).

Результати теоретичного аналізу літератури (О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка та ін.) свідчать про недостатній рівень гендерної компетентності керівників освітніх організацій [15] як чинника особистісно-орієнтованої освіти. Зокрема неусвідомлення значущості проблеми та наявності гендерних стереотипів негативно впливає на підвищення професійної компетентності, самореалізацію та прийняття управлінських рішень керівників-освітян. Дуже важливим є те, що недостатній рівень гендерної компетентності позначається на поведінкових відносинах, етичній та соціальній системі ціннісних орієнтацій керівників-освітян, становленні й розвитку керівника як суб'єкта життя, розумінні, самоорганізації та саморозвитку, загальному розвитку психологічної готовності керівників ЗНЗ до управління, прийнятті ефективних рішень у психолого-педагогічній управлінській діяльності та на успішності роботи загальноосвітніх закладів загалом. Недостатній рівень сформованості гендерної компетентності зумовлений рядом соціально-психологічних чинників: *на макрорівні* (гендерні перешкоди в суспільстві – диференціація соціальних функцій за статевою ознакою, існуючі культурні норми, статус середньої освіти в суспільстві, запровадження гендерної нерівності в освітню практику), *на мезорівні* (гендерні прояви в освітній галузі – диференціація за статтю в стилі керівництва керівника загальноосвітнього навчального закладу, бар'єри та конфлікти в спільній діяльності педагогічного колективу і взаємостосунках), *на мікрорівні* (відсутність компетентності, засвоєння гендерних установок та стереотипів, починаючи з ранніх етапів розвитку дитини в сім'ї тощо).

Слід зауважити, що, за О.І. Бондарчук, керівники ЗНЗ значною мірою не готові до впровадження гендерного підходу в управління навчально-виховним процесом, не завжди успішно здатні розв'язувати гендерні проблеми як власного особистісного розвитку, так і особистісного розвитку інших суб'єктів навчально-виховного процесу. Так,

за опитувальником О.І. Бондарчук “Методика діагностування ґендерної компетентності”, аналіз результатів діагностики ґендерної компетентності керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти дозволив виявити недостатньо високі її показники. Високий рівень обізнаності з ґендерної проблематики має досить незначна кількість управлінців: із психологічних аспектів ґендеру – лише 29,2 %, із соціально-правових – 25,5 %, а з управлінських – 13 % опитаних керівників. У переліку актуальних управлінських питань в освіті ґендерна проблематика взагалі не увійшла до списку для 25,3 % опитаних [1; 2].

Безумовно, важливою умовою особистісно-орієнтованої освіти керівників ЗНЗ є поєднання особистісного розвитку з професійним. Керівник повинен управляти ЗНЗ та бути ґендерно компетентним, але, на жаль, це далеко не завжди поєднується в реальній практиці управління освітнім закладом. На цій підставі розроблена програма формування ґендерної компетентності керівників освітніх організацій, впровадження якої можна забезпечити, зокрема, в системі післядипломної педагогічної освіти [2]. Програма сприяє конструктивному розв’язанню проблем особистісного розвитку ґендерної природи всіх суб’єктів навчально-виховного процесу і виступає як чинник особистісно-орієнтованої освіти керівників-управлінців.

Незважаючи на різноманітні пояснення про відмінності між чоловіками і жінками, стає очевидною формула здорової ґендерної реалізації: кожна людина має свої переваги незалежно від статі і мусить їх реалізувати, не прагнучи підмінити собою особу іншої статі або стати нею, щоб здобути схвалення оточуючих відповідно до їхніх ґендерних настанов і стереотипів. Збільшення можливостей для навчання у сфері ґендерного виховання, приклади ґендерної рівності обох статей та їхніх відносин, отримання нових знань, умінь і навичок у сфері ґендерного виховання є метою забезпечення ґендерної рівності в навчально-виховному процесі. Можливість відійти від погляду про зумовленість чоловічих і жіночих характеристик і ролей та розкрити особистісні шляхи розвитку та самореалізації, які не обмежені традиційними ґендерними стереотипами, є проявом самовдосконалення керівника ЗНЗ [7; 11].

Висновки. Отже, результати дослідження свідчать про важливість вивчення та недостатній рівень ґендерної компетентності керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти, що дозволяє окреслити проблему як актуальну й недостатньо розроблену. Також зазначено, що особливою ознакою самореалізації особистості в сучасних умовах стає потреба в необхідності викорінення усталених ґендерних стереотипів зі свідомості значної частини тих, хто безпосередньо причетний до освіти, формує освітню політику, впливає на прийняття відповідних рішень.

Обґрунтовано, що гендерна компетентність керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти складається з трьох взаємопов'язаних структурних компонентів (когнітивний, операціональний, особистісний). Доведено, що на сформованість гендерної компетентності впливають соціально-психологічні чинники на макро-, мезо- (зовнішні) та мікрорівнях (внутрішній), а також особистісна складова керівника ЗНЗ.

Отже, формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ як чинника особистісно-орієнтованої освіти можливе через організацію в системі післядипломної педагогічної освіти спеціального навчання, спрямованого на реалізацію психологічних умов, що забезпечують попередження проявів гендерних стереотипів у керівників ЗНЗ, оволодіння знаннями про сутність гендерної компетентності, а також засобами й прийомами підвищення її рівня та запровадження гендерного підходу в освітню практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: Монографія. – К.: Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посіб. / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 2004. – 212 с.
3. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навч. посіб. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
4. Гуманістичні універсалиї освітнього простору: можливості для самореалізації особистості; Мат-ли Всеукраїнської конференції 28–29 вересня 2007 року / За ред. Г.О. Балла і Н.А. Бастун. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 246 с.
5. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
6. Киричук О.В. Народження та зростання духовної особистості: теорія, діагностика, тренінг: Наук.-метод. посіб. / О.В. Киричук, В.О. Киричук, В.В. Киричук; Інститут обдарованої дитини. – К.: Либідь, 2008. – 90 с.
7. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кічук та ін. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.
8. Лавриненко Н.В. Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект). – К.: ВИПОЛ, 1999. – 172 с.

9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 256 с.
10. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. – Х.: Видав. група “Основа”, 2007. – 448 с. – (Серія “Адміністратору школи”).
11. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
12. Нежинська О.О. Модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; Редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін.; Голов. ред. В.В. Олійник // Вісник післядипломної освіти: Зб. наук. пр. – К.: Геопринт, 2008. – Вип. 10. – С. 212–219.
13. Організація та розбудова громадсько-активної школи як осередку розвитку громади: Навч.-метод. посіб. / Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Т. Сорочан та ін.; За заг. ред. Г. Єльнікової. Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. – К.: СПД-ФО Парашин К.С., 2007. – С. 53–63.
14. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клёциной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.: ил. – (Серия “Практикум по психологии”).
15. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін. – К.: Валуєва, 2006. – 160 с.
16. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.
17. Чухим Н.Д. Стратегії гендерної освіти у вищій школі // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 42–47.

Надійшла до редакції 03.07.2009 р.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СИСТЕМЕ ФАСИЛИТАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Л. Пономаренко, И.Н. Авдеева

Севастопольский городской гуманитарный университет

Психологічна підготовка вчителів до фасилітаційної взаємодії з учнями передбачає профілактичну роботу з попередження емоційного вигорання. У статті розглядаються можливості корекції та профілактики емоційного вигорання у вчителів у межах раціонально-емотивного підходу А. Елліса. Доведено позитивний взаємозв'язок між ірраціональним мисленням та вигоранням, а також негативний взаємозв'язок між самоповагою та вигоранням у вчителів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: фасилітація, емоційне вигорання, ірраціональне мислення, ірраціональні переконання, самоповага, раціонально-емотивна терапія.

Психологическая подготовка учителей к фасилитативному взаимодействию с учениками предполагает профилактическую работу по предупреждению эмоционального выгорания. В статье рассматриваются возможности коррекции и профилактики эмоционального выгорания у учителей в рамках рационально-эмотивного подхода А. Эллиса. Доказана положительная взаимосвязь между иррациональным мышлением и выгоранием, а также отрицательная взаимосвязь между самоуважением и выгоранием у учителей общеобразовательной школы.

Ключевые слова: фасилитация, эмоциональное выгорание, иррациональное мышление, иррациональные убеждения, самоуважение, рационально-эмотивная терапия.

Постановка проблемы. Направленная на активизацию творческих самопроявлений учителя и ученика инновационная педагогическая деятельность в своих идеальных характеристиках выступает как личностно-ориентированная образовательная деятельность. Из этого следует, что упрочение личностно-ориентированного подхода в образовании непременно будет связано с развитием массовой образовательной практики в направлении инновационного, творческого характера педагогической деятельности. В предыдущих исследованиях нами было доказано, что участие в творческой инновационной работе обуславливает серьезные изменения в психической деятельности достаточно большой части учителей [1]. При этом позитивные изменения (усиление концентрации на ребенке, повышение уровня

саморегуляции и критического отношения к собственному творчеству) сопровождаются негативными психическими проявлениями невротического характера (уменьшение спонтанности, усиление склонности к стереотипизации, повышение тревожности, формирование негативной эмоциональной зависимости от учеников – вынужденной центрации). То есть педагогическое творчество, выступая фактором психотравматизации учителя, само себя отрицает, тормозя и даже делая невозможной реализацию своего основного назначения – фасилитации творческих самопроявлений учеников. Большинство из установленных негативных следствий творческой педагогической деятельности соответствуют проявлениям феномена эмоционального выгорания (ЭВ). Все сказанное предопределяет необходимость соответствующей личностной подготовки учителя к творческой педагогической деятельности в режиме фасилитативного взаимодействия. Такая подготовка может быть осуществлена как до начала (пропедевтический курс), так и в процессе (сопроводительный курс) внедрения инноваций. Основной целью такой подготовки является профилактика невротических девиаций и фасилитация позитивных личностных изменений у учителя, связанных с опытом творческой педагогической деятельности, а также содействие развитию у педагогов способностей к фасилитации как основы личностно-ориентированной педагогической позиции¹. Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению психологических механизмов, условий возникновения эмоционального выгорания, практические организационно-методические аспекты профилактики ЭВ в контексте решения конкретных образовательных задач в настоящее время отработаны недостаточно. В рамках означенной проблематики в Севастополе на базе городского гуманитарного университета (СГГУ) и ряда общеобразовательных школ начат инновационный проект по подготовке педагогов к реализации личностно-развивающего образования как фасилитативного взаимодействия между участниками педагогического процесса. Важнейшей составляющей проекта является работа по профилактике эмоционального выгорания. Целевой аудиторией проекта являются педагоги школ-участниц, являющиеся слушателями курсов и семинаров Института последипломного образования СГГУ.

Цель статьи состоит в определении профилактических возможностей личностной подготовки учителя к творческой педагогической деятельности в режиме фасилитативного взаимодействия.

¹ Сущностной критериальной характеристикой личностно-ориентированного образования является его осуществление как актуализирующего субъект-субъектного – фасилитативного – взаимодействия между участниками педагогического процесса. При этом учитель занимает позицию фасилитатора положительных личностных изменений учащихся [1].

Практико-ориентированное изучение ЭВ, в каких бы терминах ни определялся феномен (стресс, дезадаптация, профессиональные деформации и т. п.), обязательно предполагает разработку системы психологического сопровождения лиц группы риска [2-6; 8; 11]. Организация работы со слушателями института последипломного образования в режиме пролонгированных постоянно действующих семинаров позволяет последовательно решать задачи психологической помощи учителям, как подвергшимся ЭВ, так и склонным к нему. Алгоритм коррекционно-профилактической работы по профилактике ЭВ начинается с этапа актуализации субъектного опыта участников средствами индифферентного информирования. Так, обсуждение симптомов выгорания вызывает у слушателей живой отклик и self-вопросы² о причинах этого явления. Если обсуждение причин выгорания строится в терминах иррациональных убеждений, то и рекомендации по профилактике синдрома даются системно в рамках рационально-эмотивного подхода А. Эллиса [10].

Реализуемая нами модель психологической профилактики ЭВ на основе рационально-эмотивного подхода предполагает изучение взаимосвязи иррационального мышления (его тем и процессов) и компонентов ЭВ. Предваряя собственно эмпирический сравнительный анализ, рассмотрим объяснительный потенциал РЭПТ (рационально-эмотивная поведенческая терапия) в контексте проблемы профилактики и коррекции выгорания.

Двумя самыми важными элементами РЭПТ являются иррациональные убеждения и безусловное самопринятие [13]. Рациональные реалистичные убеждения и безусловное самопринятие способствуют здоровой эмоциональной окраске событий жизни, более адаптивному поведению, лучшей самооценке, а также более высокой оценке других. Люди, имеющие преимущественно иррациональные убеждения, склонны к погружению в нездоровые эмоции, к дисфункциональному поведению и имеют низкую самооценку. Если мы обратимся к трехкомпонентной модели эмоционального выгорания К. Маслач [5], то увидим эквивалентный набор симптомов, включающий: пресыщение и сниженный эмоциональный фон, негативизм и циничность по отношению к реципиентам, негативизм в оценке своих профессиональных успехов.

Первоначально А. Эллисом было выделено 11 типов иррациональных убеждений, обуславливающих дисфункциональное поведение, однако его же более поздние исследования показали, что целесообразнее сосредоточиться на четырех интегративных типах иррациональных убеждений [7]:

² Вопросы, имеющие индивидуально-значимый контекст для спрашивающего.

Первичным источником иррациональных когнитивных процессов является *долженствование* (переживания по поводу неоправданных ожиданий типа – “я должен...”, “они должны...”, “никогда нельзя...” и т.п.). Остальные три типа иррациональных убеждений – катастрофизм (преувеличение значимости, стихийности и неотвратимости события), самоуничижение (циклические размышления над обстоятельствами инцидента и самообвинения в случившемся), а также низкая толерантность к фрустрации – являются вторичными (или производными) иррациональными убеждениями. Если мы обратимся к модели эмоционального выгорания В.В. Бойко, то там присутствует, например, симптом эмоционально-нравственной дезориентации (“Почему я *должен* за всех волноваться?!”), а также симптом переживания психотравмирующих обстоятельств, симптомы неудовлетворенности собой и неадекватного избирательного эмоционального реагирования. Такие совпадения не могут быть случайными и побуждают

к изучению когнитивистской модели эмоционального выгорания, в частности иррационального мышления как детерминанты выгорания. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что 4-х факторная схема была центральной в РЭПТ на протяжении многих лет, однако эмпирическое изучение иррациональных убеждений породило множество альтернативных схем. В частности DiGiuseppe, Leaf, Exner and Robin [13] разработали Тест рациональности мышления (General Attitude and Belief Scale – GABS), включающий как шкалу, измеряющую общий уровень рациональности мышления, так и “сквозные” шкалы, которые диагностируют характерные для иррационального мышления темы и процессы: самоуничижение; потребность в достижении; потребность в одобрении; потребность в комфорте; потребность в справедливости; обесценивание других. Сокращенный вариант этой методики – SGABS (Short GABS) в авторской адаптации был использован в эмпирическом исследовании взаимосвязи иррациональных убеждений и эмоционального выгорания у учителей.

Выборку исследования составили 30 учителей общеобразовательной школы. Учителя имеют разный стаж работы и преподают различные дисциплины. В качестве диагностических методов исследования, помимо упомянутого Теста рациональности мышления, были использованы Шкала самоуважения Розенберга и методика К. Маслач MBI (Maslach Burnout Inventory) в адаптации Н. Водопьяновой (“Диагностика профессионального выгорания”) [4; 13; 14].

Сопоставим результаты диагностики рациональности мышления и выгорания. Согласно им рациональное мышление характерно для 12 педагогов, что составляет 40 % выборки исследования, соответственно 60 % педагогов выборки в неблагоприятных условиях мыслят иррационально. Среди педагогов с рациональным мышлением

симптомы выгорания были обнаружены только у трех, что составляет четверть этой подгруппы, соответственно 75 % педагогов с рациональным мышлением не подверглись выгоранию. Что касается педагогов с иррациональным мышлением, то здесь взаимосвязь прослеживается еще резче: почти 80 % учителей из этой подгруппы подверглись выгоранию.

Статистический анализ различий показал, что педагоги с высоким уровнем иррациональности мышления превосходят педагогов с рациональным мышлением по степени выраженности профессионального выгорания. Что касается вклада отдельных иррациональных тем или процессов в установленную взаимосвязь рациональности мышления и выгорания, то рассматриваемая выборка недостаточно велика для поиска закономерностей, подтверждаемых статистическим анализом, поэтому мы можем говорить лишь о намечаемых тенденциях. Так, можно сказать, что, вопреки ожиданиям, больший вклад в эмоциональное выгорание вносят не способы мышления (иррациональные мыслительные процессы), а болезненные для учителей вопросы (иррациональные мыслительные темы), в числе которых особенно выделяются “потребность в достижении” и “потребность в справедливости”.

Аналогичные результаты были получены при изучении взаимосвязи самоуважения и выгорания. Отметим, что методика “Шкала самоуважения Розенберга” представляет собой перечень рациональных и иррациональных убеждений в области самоуважения. В этом случае рациональность мышления определяется степенью согласия с рациональными убеждениями и несогласия с иррациональными. Следует различать конструкты самопринятия и самоуважения: первый предполагает безоценочное и безусловное принятие себя как уникального существа, в то время как второй – самоуважение – представляет собой когнитивную составляющую гордости, то есть установки, позволяющие искать и находить возможности гордиться собой и развиваться [12; 14]. Именно этот конструкт хорошо согласуется с упомянутыми выше иррациональными мыслительными темами (потребностью в достижении и справедливости).

Математический статистический анализ различий в выраженности симптомов выгорания у педагогов, имеющих рациональные и иррациональные убеждения в области самоуважения, подтвердил предполагаемую взаимосвязь самоуважения и выгорания. А именно, учителя, характеризующиеся низким уровнем эмоционального выгорания, превосходят педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания по рациональности убеждений в области самоуважения.

Установленные взаимосвязи не позволяют констатировать порядок влияния: с одной стороны, иррациональные убеждения обуслав-

ливают выгорание, с другой стороны, такое эмоциональное состояние сопровождается изменением установок. Определение характера влияния возможно лишь при лонгитюдном исследовании динамики выгорания у субъектов, имеющих различные иррациональные убеждения и общий уровень рациональности мышления, что может составить перспективу настоящего исследования. В такой модели необходимо будет учесть и другие внутренние детерминанты выгорания, например безусловное самопринятие [12], а также организационные, ролевые и профессиональные факторы [8]. Кроме того, формирование синдрома выгорания неразрывно связано с профессиональной адаптацией, которая в свою очередь определяется не только установками, но и индивидуальными особенностями обработки информации [9].

Однако даже на этом исследовательском этапе возможно, опираясь на когнитивистское представление о первичности установок по отношению к эмоциональным состояниям, организовать профилактическую работу с учителями. Психологическая помощь в этом случае должна содержать элементы психологического просвещения в области симптомов выгорания и его последствий, индивидуальную психодиагностику факторов выгорания, в том числе и самодиагностику, а также рекомендации по профилактике в зависимости от индивидуальных особенностей синдрома выгорания (преобладания отдельных фаз и симптомов) и причин его возникновения.

Сама форма индивидуального консультирования и групповой работы в рамках рационально-эмотивного подхода прозрачна и привычна педагогам: *психолог* предстает в роли *учителя*, который пытается привить клиенту навыки использования информации, логики или рассуждений с целью коррекции ложных толкований и иррациональных мыслей, считающихся основой эмоциональных расстройств [7]. Когнитивный подход позволяет *быстро* выявлять самые важные когнитивные, эмотивные и поведенческие аспекты тех нарушений, которые имеются у людей, и показывает им, как активно искоренять и изменять присущие им тенденции самосаботажа. Практика показывает, что фактор времени наступления первых заметных позитивных изменений в эмоциональном состоянии учителей имеет большое значение при реализации инновационных образовательных программ (и соответственно является существенным показателем эффективности психологического сопровождения указанной деятельности педагогических коллективов). Поэтому важным аргументом в пользу применения рационально-эмотивного подхода может быть не только прямая связь между выгоранием и иррациональностью, но и краткосрочный характер такого консультирования.

РЭПТ характеризуется разнообразием техник и методов, но, пожалуй, наиболее известной является А-В-С модель [7]. В модели А-В-С элемент А (*activating*) соответствует активирующему событию или

переживанию; В (*beliefs*) – системе убеждений индивида; С (*consequences*) – последствиям. Психологическая помощь (модель А-В-С-D-E) строится на оспаривании иррациональных убеждений (элемент D – *disputing*). В процессе диспута возникают желаемые когнитивные эффекты (элементы *cE* – *cognitive effects*) и эмоциональные эффекты (элементы *eE* – *emotional effects*). Для достижения поведенческих эффектов (элементы *bE* – *behavioural effects*) используются техники, заимствованные из поведенческих подходов, например, проигрывание определенных ролей, домашние задания, произвольное включение

в дискомфортные ситуации и т. п.

Выводы. Таким образом, использование рационально-эмотивного подхода в профилактике эмоционального выгорания учителей предполагает не столько слом привычной модели толкования психотравмирующих педагогических ситуаций, сколько дополнение ее рациональными элементами, способными повысить адаптационные возможности организма. По всей видимости, замена одних жестких элементов модели на другие более рациональные, но не менее жесткие и не требуется, так как профессиональная деятельность учителя (тем более учителя-фасилитатора) многогранна и непредсказуема, поэтому приобретение навыка обогащения модели новыми элементами более релевантно требованиям педагогических ситуаций, особенно ситуаций, имеющих повышенное количество степеней свободы, связанных как с содержанием, так и с ожидаемыми результатами деятельности, то есть – ситуаций педагогического творчества и инноватики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева І.М. Творча педагогічна діяльність як чинник психотравматизації учителя // Гуманітарні науки: Науково-практичний журнал. – 2005. – № 2(10). – С. 105–110.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром “выгорания” в профессиях системы “человек-человек”: Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова и др. – СПб., 2001.
5. Маслач К. Выгорание – плата за сочувствие. – М., 1994.
6. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
7. Паттерсон С. Теории психотерапии / С. Паттерсон, Э. Уоткинс. – СПб., 2003.

8. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004.
10. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден. – СПб.: Речь, 2002.
11. Юдчиц Ю.А. К проблеме профессиональной деформации // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7.
12. Chamberlain, J.M., & Haaga, D.A.F. (2001a). Unconditional self-acceptance and psychological health // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 19. – P. 163–176.
13. Davies M.F. Irrational beliefs and unconditional self-acceptance // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 2007.
14. Rosenberg, M. Society and the adolescent self-image. – Princeton NJ: Princeton University Press, 1965.

Надійшла до редакції 07.09.2009 р.

УДК 37.013

ЗМІНА ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ

В.М. Швидун

*Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

Проведено історико-педагогічний дихотомний аналіз педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України 1920-х рр. XX століття. Визначено можливості творчого використання теоретичних ідей та інноваційного педагогічного досвіду загальноосвітніх шкіл України 1920-х рр. у сучасних навчально-виховних закладах.

Ключові слова: парадигма освіти, педагогічні зміни, особистісно-орієнтований підхід, навчання.

Проведен историко-педагогический дихотомный анализ педагогических изменений в деятельности общеобразовательных школ Украины 1920-х гг. XX века. Определены возможности творческого использования

теоретических идей и инновационного педагогического опыта общеобразовательных школ Украины 1920-х гг. в современных учебно-воспитательных учреждениях.

Ключевые слова: парадигма образования, педагогические изменения, личностно-ориентированный подход, обучение.

Соціально детермінований характер розвитку системи освіти України ставить завдання зміни парадигми освіти, тобто переходу від академічної до професійно-академічної з орієнтацією на культурологічне спрямування навчально-виховного процесу та формування компетенцій учнів.

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти України на гуманно-центричних та інноваційних засадах у державних документах проголошено основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, становлення державності й демократизації суспільства, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень (Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція національного виховання та ін.).

У сучасних умовах система освіти має сприяти суспільному розвитку, бути базою формування нової культури та смисложиттєвої орієнтації. Але, на жаль, досить часто можна спостерігати механічне поєднання інновацій з існуючою педагогічною практикою, що дискредитує саму ідею модернізації системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми. Дослідженням цієї проблеми займалися М. Култаєва, М. Романенко, В. Кремінь, О. Попова, І. Геращенко, С. Крисюк, Б. Братанч, О. Попова, М. Грищенко, П. Дроб’язко, В. Коваленко, В. Майборода, Є. Майборода, А. Потапова, М. Собчинська, О. Сухомлинська, Ю. Телячий, О. Удод, Г. Ясницький та ін., які зробили значний внесок у дослідження розвитку системи освіти України.

Проте історіографічний аналіз досліджень свідчить про те, що комплексний аналіз розвитку системи освіти з аналізом можливостей застосування педагогічного досвіду попередників при реалізації завдань модернізації вітчизняної освіти не був предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті. На початку нового тисячоліття істотно зросла роль освіти в сучасній цивілізації. Вона відіграє важливу роль у формуванні оптимальної соціально-економічної моделі та моделі духовної. Відповідно освіта не може бути застиглою: згідно з новими вимогами, повинні змінюватися й підходи до навчання та виховання, має оновлюватися зміст програм, форми та методи викладання. На нашу думку, доцільним у цьому контексті є вивчення історії українського шкільництва, зокрема педагогічних змін у діяльності

навчально-виховних закладів України протягом 20-х рр. XX ст., що дозволяє відібрати все цінне й корисне, критично осмислити причини недоліків, що мали місце в минулому з метою уникнення їх у майбутньому; створює передумови для впровадження інновацій у сучасних загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурна ситуація, характерна для початку XXI ст., посилює конкуренцію держав. Система освіти кожної країни, в тому числі й України, повинна готувати підрастаюче покоління до взаємодії з навколишнім світом, що швидко змінюється. А це в свою чергу, вимагає реальної, а не декларативної, зміни підходів до організації навчально-виховного процесу, перегляду існуючої освітньої парадигми з орієнтацією на запровадження компетентнісно-орієнтованого підходу, переходу до індивідуалізації навчання.

Одним із пріоритетів реформування освітньої сфери України проголошено орієнтацію на формування в учнів компетентності, яку ми визначаємо як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, активно діяти й виконувати поставлені завдання.

Вчені АПН України визначили сім наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей: навчальну, культурну, здоров'язберігаючу, інформаційно-комунікативну, соціальну, громадянську, підприємницьку. Акцентування уваги на формуванні вищезазначених компетентностей потребує трансформації традиційних освітніх орієнтирів та системних змін навчально-виховного процесу, оскільки саме освіта має виконувати роль "локомотива" розвитку всіх сфер життя держави, формувати нову культуру, мораль. Із цією метою, на нашу думку, доцільно проаналізувати та узагальнити досвід українських педагогів 20-х рр. XX ст., оскільки цей період історії вітчизняної освіти характеризується найбільшим динамізмом і масштабністю змін. У той час фактично здійснювалися такі ж системні зміни в освіті, пов'язані з формуванням нових соціокультурних реалій, як і наприкінці XX – на початку XXI ст. Хоча змістовні, ідеологічні, організаційні аспекти освітніх реформ часів Національної революції, НЕПу та здійснення соціалістичних проектів в Україні є далеко не однозначними з погляду сьогодення, загальні методологія реформ, тенденції розвитку освітньої системи, механізми здійснення інновацій і зараз є актуальними і за певної адаптації будуть корисними для модернізації вітчизняної системи освіти нашого часу.

Так, на початку XX ст. українські педагоги намагалися запровадити в навчально-виховний процес особистісно-орієнтований підхід та принцип індивідуалізації. З цією метою протягом 1917–1919 рр. українськими педагогами були підготовлені "Програма перебудови освіти в Україні" та проект "Концепції національної освіти". Увага концентрується на всебічній науковій розробці теорії змісту загальної освіти

як фундаментальної основи пошуків у сфері вдосконалення роботи школи. Концепція змісту освіти України орієнтувалась на нову школу, яка “захоплює всю активну особистість дитини з усіма її думками й почуттями. Стара школа змушувала дітей заучувати й переказувати факти. Нова школа ставить за мету навчити дітей розуміти факти і їх взаємовідношення” [2, арк. 14]. Завдання головного стимулу в змісті освіти повинні виконувати навчальні плани, навчальні програми, підручники та вся система освітнього матеріалу.

Нові програми (прийняті у 1921 р.) створювали сприятливі умови для методичної творчості, для розгортання ініціативи і самодіяльності як учнів, так і вчителів. Та все ж програми мали й значні недоліки, основними з яких, на нашу думку, були:

- 1) порушення систематичності та послідовності у вивченні матеріалу;
- 2) переоцінка місцевого матеріалу;
- 3) заперечення підручників, у тому числі задачників і граматики;
- 4) абстрактно-соціологічний схематизм предметів, а з фізики – орієнтація на її вивчення безпосередньо в майстерні, в цеху чи на кухні, тобто виключення з предметів теоретичних положень.

Принциповим нововведенням було визнання Наркомосом України не обов’язковими програм для шкіл (крім програм із суспільствознавства).

Навколо програм розгорнулись дискусії. Заперечення прогресивної спадщини старої школи призвело до необґрунтованої вимоги ліквідувати предметну систему викладання [5, с. 8]. Фактично можна констатувати проблему запровадження новаторських ідей без чітко визначених критеріїв, коли форма домінує над змістом.

Так, наприклад, окремі вчителі вважали, що програма може бути раціонально побудована і пристосована до практичних потреб сучасного життя лише у випадку її складання за “життєвими темами”. Формою зв’язку окремих тем у єдине ціле вважався “виробничий наряд”, який розподілявся, у свою чергу, на окремі комплекси (групи однорідних тем, об’єднаних ідеєю виробництва) [6, с. 101].

У 1923 р. були розроблені програми Головоцвиху Наркомосу України під загальною назвою “Керівництво по соціальному вихованню”. У пояснювальній записці до плану і програм викладання першого ступеня єдиної трудової школи наголошувалось: “...у новій школі на I-му ступені, особливо в перші три роки навчання, немає окремих предметів: російської мови, арифметики, природознавства і т. д., а є підхід до різних явищ життя з боку підрахунку, розвитку мови, письма, естетичних переживань, спостережень явищ природи” [4, арк. 47].

Причому підкреслювалось, що в основі нових програм залишається концепція активної пізнавальної діяльності учнів. “Найбільш

повні враження у дітей ті, які здобуті при найбільшій активності. А власна творчість, своя праця – це вищий прояв активності дитини” [4, арк. 49].

Автори програм, в основному, правильно ставили цілі й завдання змісту освіти, але вважали за можливе досягти їх шляхом комплексної системи викладання. Ця ідея помітно змінила роль навчального плану та програм. Програми намічали лише мінімум освітньо-навчального матеріалу, навичок, умінь тощо, які складали кінцевий зміст загальної освіти в її біологічному та соціальному обґрунтуванні. “Вчитель, відповідно до загальних вказівок програми, повинен сам, згідно з своїми силами та здібностями, утворити комплекси, по можливості за допомогою самих дітей, так, щоб робота над ними сприяла розвитку в певному порядку та взаємовідношенні відповідних до кожного віку психофізичних функцій, та щоб діти придбали намічені в програмі знання, що складають основу сучасного культурного життя” [1, с. 3].

У 1924 р. були видані комплексні програми (вперше розроблені Науковою Радою Наркомпросу РРФСР у 1922 р.). Їхній зміст дещо відрізнявся від змісту програм НКО РСФСР, оскільки вони відбивали специфічні природні й виробничі умови України.

Питання, що включалися в програми з поточного життя, були не зв’язані між собою і відірвані від систематичного вивчення основ наук. Відомості з цих питань були поверхові й випадкові. Засвоєння навичок мови, письма, читання, рахунку штучно об’єднувались із вивченням реальних явищ та матеріалом, який зустрічався в процесі безпосереднього зіткнення учнів із життям. Окремі предмети (арифметика й мова) не було включено в програму. Відсутність чітких знань з окремих предметів була однією з причин низької загальноосвітньої підготовки учнів у професійних школах. “Загально-навчальні дисципліни, як-то: математика, фізика, хімія, біологія, зоологія та ін. далєбі не повинні переслідувати мету детального вивчення всіх часткових факторів, а повинні поставити собі завданням вияснення основних законів з метою викликати в учнів ясне й чітке розуміння значення їх в житті промисловості” [3, арк. 82].

Продовжуючи процес створення нової освітньої системи молодшої держави, намагаючись кардинально змінити навчально-виховний процес (порівнюючи з дореволюційною школою), сприяти зростанню активності та самостійності учнів, українські педагоги визнають необхідність використання адекватних до поставлених завдань методів навчання. Одним із найпоширеніших у період, що розглядається, був дослідницький метод. Головними позитивними сторонами цього методу ми вважаємо:

- 1) орієнтацію учнів на самостійне вивчення матеріалу (вчитель виступає лише як консультант, помічник), самоактуалізацію учнів;
- 2) прищеплення навичок критичного сприйняття інформації, її аналізу, узагальнення, виділення головного;
- 3) сприяння розвитку та повному виявленню притаманної дітям активності, спостережливості, творчого потенціалу особистості.

Вважаємо, що певною мірою дослідницький метод, який впроваджувався в практику роботи школи у 20-х рр. XX ст., є аналогом сучасного підходу до навчання з його особистісно-орієнтованим спрямуванням і акцентуванням уваги на всебічний розвиток особистості учня. Адже на сучасному етапі реформування системи освіти знову стоїть завдання підвищення ролі самоосвіти та виконання вчителем ролі фасилітатора, наставника.

Серед різноманітних форм та методів навчання, що запроваджувалися в українській школі у вказаний період, найбільшого поширення набув Дальтон-план. Основу змісту навчання складали вміння і навички самостійного отримання знань. Розвиток умінь здійснювався на матеріалі, визначеному спеціальною (розробленою під конкретний контингент учнів) або звичайною (як у традиційній школі) програмою. Але навіть у випадку використання звичайної програми кардинально змінювався характер роботи. Вся програма поділялась на завдання, які учні повинні були виконувати протягом певного часу – як правило, протягом місяця. Як і в попередніх методах, головною дійовою особою був учень. Учителю мав виконувати роль фасилітатора, консультанта, наставника. Він повинен був готувати завдання, допоміжні матеріали, допомагати учням складати індивідуальний план навчання, за необхідності коригувати навчальний процес, координувати діяльність учнів при вивченні основ наук, надавати консультації та оцінювати їхню роботу.

Учні мали право вибирати: форму навчання (індивідуально або групою), звертатися чи не звертатися до вчителя по допомогу, самостійно вирішувати, скільки який предмет вивчати.

Дальтон-план був досить широко впроваджений у практику роботи української школи, але ставлення до нього, незважаючи на це, було різне – від захоплення до повного невизнання. Головними недоліками, які виділялися при його оцінці, називались:

- відірваність окремих предметних кабінетів;
- перебільшення значення лабораторних занять і, таким чином, цілковите усунення класної системи;

- формальний підхід до обліку успішності роботи учнів через його недосконалість;
- невизначеність віку, починаючи з якого можна користуватись цим планом.

Оцінюючи Дальтон-план із позицій сьогодення, не відкидаючи та не заперечуючи вказані попередниками негативні сторони цього методу, ми вважаємо доцільним виділити позитивні сторони цього проекту, які залишаються актуальними до сьогодні:

- інноваційність проекту (суб'єкт-суб'єктні відносини, особистісна орієнтація, співробітництво вчителів та учнів);
- орієнтація на самостійну діяльність учнів;
- індивідуалізація навчання (індивідуальний темп опрацювання матеріалу, окремі завдання...);
- право учнів на власну точку зору (використовувались тексти, позбавлені кінцевих оцінних суджень);
- акцентування уваги на групових формах роботи (як у великих, так і в малих групах);
- міжпредметні зв'язки (використання знань, отриманих під час вивчення інших дисциплін).

Радянський варіант Дальтон-плану, бригадно-лабораторна система набула поширення в Україні наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. Її утворення пов'язане з бажанням поєднати акцент на самостійну діяльність учнів із колективною працею, на якій ґрунтувалася радянська економіка того часу. Головні принципи Дальтон-плану – самостійність учнів при вивченні матеріалу, індивідуальне опрацювання завдань залишаються, але вноситься суттєва коректива – при підбиванні підсумків роботи перевага надається колективній праці. Групова та колективна робота повинна була займати більшу частину часу при організації навчання (планування роботи, обговорення завдань, загальні екскурсії, підсумкова конференція...). Механізм навчального процесу досить схожий до лабораторного: учні отримували завдання, колективно його обговорювали, планували роботу, індивідуально виконували завдання, брали участь у груповій роботі. Звітував про роботу бригадир, із доповіді якого робився висновок про роботу всієї групи. Індивідуальний внесок окремого учня майже не фіксувався.

Позитивні сторони бригадно-лабораторної системи навчання:

- суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчально-виховного процесу;
- збільшення частки самостійної роботи учня над навчальним матеріалом;

- формування здатності висловлювати власні думки, погляди при вивченні матеріалу;
- оцінки відіграють роль стимулюючу та координуючу.

Але при впровадженні бригадно-лабораторної системи не вдалося уникнути й помилок:

- не було враховано те, що чим більше елементів безпосередньо (дослідження, експеримент) вноситься в процес навчання, тим більше заходів опосередкованого забезпечення має бути вжито;
- відмова від звичної класно-урочної системи (як і у випадку впровадження комплексів) призвела до зниження рівня знань учнів;
- українська школа того часу мала недостатню матеріально-технічну забезпеченість;
- не враховувався індивідуальний темп роботи учнів – слабкі учні не встигали за сильними.

Наступним методом, який отримав значне поширення в українській школі, був метод проектів, що також має багато спільного з Дальтон-планом. Головні відмінності, на нашу думку, полягали в спрямованості на життєвий підряд (завдання), тісний зв'язок із практикою, колективне виконання.

Ключовий аспект методу проектів – виконання проекту значного за обсягом, складного за розв'язанням та міцно пов'язаного з реальним життям. Проекти поділялися на великі (над якими працювали групи учнів) і малі (виконувались індивідуально). Виділяли кілька основних груп проектів (залежно від мети): творчі (продуктивні), споживацькі, проекти розв'язання проблеми, проекти-вправи. Фактично ж проекти розподілялися за кінцевим результатом: проекти-розповіді, бесіди, трудові проекти, проекти-ігри, екскурсії і т.д. Учні мали право самі запропонувати певний проект. Робота над проектом здійснювалась таким чином: прийняття проекту, збирання необхідної інформації, її аналіз, обробка, підготовка звіту.

Головний акцент, як і в попередніх методах, – самостійність учнів, контроль та допомога з боку вчителя, а не нав'язування готових рішень.

Метод проектів мав також багато позитивного, а саме:

- 1) розвивав активність, ініціативу, енергію, наполегливість;
- 2) привчав до самостійної, причому планової роботи;
- 3) надавав уміння зважати на різні обставини, враховувати всі труднощі;

- 4) розвивав уміння розраховувати сили, визначати терміни роботи, розподіляти роботу між учасниками;
- 5) вчив спостерігати, перевіряти себе в ході роботи;
- 6) навчав правильно скласти звітність.

Ці новації можна вважати не просто окремими спробами вдосконалення освітнього процесу, а, фактично, намаганням здійснити перехід системи освіти на якісно новий рівень. Але, в той же час, слід констатувати наявність певного нігілізму серед педагогічних працівників, який проявлявся в запровадженні “експерименту заради експерименту”, коли форма домінує над метою і змістом. На сучасному етапі реформування освіти України, на наш погляд, доцільно творчо опрацювати здобутки наших попередників-педагогів із метою використання позитивного педагогічного досвіду та реального впровадження особистісно-орієнтованого, індивідуального навчання в процес підготовки майбутніх поколінь.

Висновки із цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Незважаючи на суттєві недоліки, які мали місце в діяльності загальноосвітньої школи України в період 1917–1941 рр., особливо протягом 30-х рр. XX ст. (заідеологізованість, етатизм, конформізм, деперсоналізація, адміністрування, стандартизація, уніфікація тощо), позитивний досвід того часу доцільно використовувати в процесі сучасного реформування вітчизняної системи освіти. Хоча механізми управління освітніми процесами в той період визначалися значною мірою неприйнятними для сучасного українського суспільства соціальними цілями, самі освітні та управлінські технології були досить ефективними. Використання цього технологічного потенціалу допоможе вирішити численні проблеми вітчизняного шкільництва, які пов’язані з результативністю освітніх інновацій у контексті соціальної модернізації країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Від педагогічної драми – до нової формації // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–6.
2. Інструкції, обіжники, відомості та інші матеріали про роботу трудових політехнічних шкіл / ЦДАЖР України. – Ф. 2581, оп. 1, спр. 28, 71 арк.
3. Положення, постанови та інструкції Наркомосу УРСР про загальне навчання, політехнізацію шкіл / ЦДАЖР України. – Ф. 2581, оп. 1, спр. 12, 273 арк.
4. Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР / ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 1, од. 84, 251 арк.

5. Ряппо Я.П. Чергові завдання науково-методологічної роботи // Шлях освіти. – 1926. – № 2(46). – С. 1-17.
6. Ясницький Г.І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.). – К.: Вид-во КДУ, 1965. – 256 с.

Надійшла до редакції 12.09.2009 р.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.І. Шурин

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті розкривається сутність та складові професійно-педагогічної культури майбутніх учителів в умовах становлення і розвитку особистісно-орієнтованої освіти і виховання.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, професійно-педагогічна підготовка, особистісно-орієнтована освіта і виховання.

В статье раскрывается сущность и составляющие профессионально-педагогической культуры будущих учителей в условиях становления и развития личностно-ориентированного образования и воспитания.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, профессионально-педагогическая подготовка, личностно-ориентированное образование и воспитание.

Постановка проблеми. В умовах становлення особистісно-орієнтованої освіти і виховання рівень педагогічної компетентності та майстерності педагогів залежить не тільки від рівня їхньої теоретичної та професійної підготовки, а й від особистісних якостей, розвитку педагогічної та емпатійної культури як основ фахової моралі педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів присвячені праці багатьох учених. Теоретичні і практичні засади процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розвитку їхньої професійної компетентності та майстерності, педагогічної творчості досліджувалися в роботах Є. Антипова, І. Богданової, Н. Кичук, Н. Кузьміної, З. Курлянд, В. Сластьоніна, Н. Тарасенко, Н. Щуркової та ін.; професійні характеристики майбутніх фахівців та розвиток професійної культури розкриваються в дослідженнях О. Бондаревської, О. Гармаш, В. Гриньової, І. Зязюна, М. Єрмоленко, Т. Іванової, В. Мижерикова, С. Сисоєвої та ін.

Метою нашої статті є аналіз психолого-педагогічної літератури щодо розкриття сутності та складових професійно-педагогічної культури майбутніх учителів в умовах становлення й розвитку особистісно-орієнтованої освіти і виховання.

Складність і особливість педагогічної професії полягає в тому, що об'єктом її праці є людина, якій притаманні певні фізичні й психологічні особливості, власний і неповторний внутрішній світ. Одним із найважливіших завдань учителя є педагогічна підтримка розвитку кожної дитини.

У навчальному процесі вчитель виступає не лише носієм певної системи знань, а й високоморальною особистістю, для якої притаманні справедливість, чесність, доброта та відповідальність. Справжній учитель виступає прикладом для учнів і навіть для їхніх батьків. Сприятливі взаємовідносини вчителя з учнем є однією з умов успішності та результативності процесів навчання й виховання [7, с. 543].

Високе призначення вчителя ставить до нього високі вимоги. На думку багатьох відомих учених і педагогів (Гельвецій, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.), вчителю повинні бути властиві такі риси, як:

- любов до обраної професії, усвідомлення її важливості і відповідальне ставлення до своєї діяльності;
- уміння бути великим гуманістом і любити дітей;
- намагання бути носієм глибоких і всебічних знань;
- намагання систематично оновлювати й поповнювати власний запас знань;
- знання психології дітей, зацікавленість у пізнанні їхнього внутрішнього світу, визначення їхніх індивідуальних особливостей;
- намагання бути носієм високих моральних якостей і справжнім громадянином своєї Батьківщини;
- уміння вирішувати педагогічні задачі;
- здійснення процесу навчання учнів, орієнтуючись на задачі навчання, виховання й розвитку особистості школярів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня;
- уміння стимулювати розвиток позакласної діяльності учнів з урахуванням психолого-педагогічних вимог, що висуваються до процесів навчання і виховання;
- систематичний аналіз власної діяльності з метою її вдосконалення і підвищення власної кваліфікації;
- виконання методичної роботи в складі шкільних методичних об'єднань;
- виконання роботи класного керівника, підтримка контактів із батьками.

Професійно-педагогічна підготовка до оволодіння професією вчителя як система діяльності включає в себе такі компоненти, як:

- професійне інформування (профінформація) – оволодіння майбутніми педагогами певною сукупністю знань про соціально-економічні і психофізіологічні умови правильного вибору професії вчителя;
- професіографія – опис учительської професії, психологічних та фізичних властивостей, факторів успішності чи неуспішності професійної діяльності вчителя;

- професійна консультація – встановлення відповідності психологічних і особистісних особливостей майбутнього вчителя;
- професійний відбір – визначення здібностей до педагогічної професії;
- професійна адаптація – процес пристосування молодого педагога до колективу, умов праці, особливостей обраної професії [4, с. 204].

Однією з важливих професійних якостей педагога є володіння педагогічною культурою. Поняття педагогічної культури походить від загального поняття “культури”, але в різних науках тлумачиться по-різному. З точки зору філософії, культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) визначається як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, уявлень про предмети матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людини до природи, одна до одної і до самої себе. Культура характеризує також особливості поведінки, діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя [5, с. 268].

У психології культура трактується як сукупність маніфестацій людської творчості і діяльності [1, с. 459].

У педагогіці культура тлумачиться як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результаті продуктивної діяльності. Водночас культуру розуміють як рівень освіченості, вихованості людей та рівень оволодіння певним видом діяльності [2, с. 182].

Взаємозв'язок загальної та професійної педагогічної культури вчителя очевидний: педагогічна культура базується на загальній, але з урахуванням специфіки педагогічної діяльності, педагогічного досвіду, педагогічної взаємодії. Загальна культура вчителя визначається як сукупність зрілості й розвиненості соціально важливих особистісних характеристик, котрі реалізовані в його професійній діяльності (М. Єрмоленко, В. Міжєриков). Педагогічна культура включає оволодіння педагогічною теорією та практикою, сучасними педагогічними технологіями, способами творчої самореалізації індивідуальних можливостей особистості в педагогічній діяльності [4, с. 100].

Відтак, культура виступає способом духовного життя людей, яка проявляється і в професійній діяльності людини. В педагогічному процесі під педагогічною культурою розуміють єдність загальнокультурних і моральних проявів людської поведінки. Поняття “педагогічної культури вчителя” розглядається (О. Бондаревська, О. Гармаш, В. Міжєриков) як система, що охоплює такі структурні компоненти: педагогічні цінності, творчість у педагогічній діяльності, педагогічну майстерність, педагогічну спостережливість, педагогічне мислення та педагогічну емпатію, педагогічне спілкування, педагогічні здібності та

уміння, педагогічний талант, педагогічний імідж та професійно-педагогічну компетентність, здатність до самоосвіти та самовиховання.

Учені Є.І. Антипова, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич, Н.Є. Щуркова та ін. зупиняють свою увагу на професійних характеристиках, які мають бути притаманні спеціалісту цієї галузі: професійно-педагогічні здібності, предмети й засоби праці, рівень сформованості педагогічних умінь. Важлива увага приділяється не лише педагогічним характеристикам, а й суспільним, соціокультурним.

Зміст професійної педагогічної культури розглядається і в аспекті взаємодії педагога з навколишнім світом. Згідно з цим, педагогічна культура передбачає оволодіння вчителем також іншими культурами. Так, педагог повинен володіти екологічною культурою (характеризує взаємовідносини людини з навколишнім світом), технологічною культурою (характеризує різноманітність трудових відносин і готовність до виконання різних видів трудової діяльності), правовою культурою (характеризує правові відносини з людьми), політичною культурою (характеризує особливості відносин із владою), культурою сімейних відносин, комунікативною культурою, гносеологічною культурою, економічною культурою (характеризує специфіку економічних взаємовідносин особистості з іншими людьми).

Педагогічна культура – передбачає опанування вчителем соціокультурного досвіду людства, глибоке знання методології науки й уміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах, знання психології. Показниками сформованості педагогічної культури виступають техніка і технологія взаємодії вчителя та учня [6, с. 56].

Одним із компонентів педагогічної культури вчителя є володіння емпатійною культурою, яка поєднує в собі мисленнєве, інтелектуальне та емоційне проникнення у внутрішній світ особистості учня й виявляється в емоційній відповіді-співчутті вчителя у взаємодії з вихованцями. Тому емпатія є однією з особистісно-професійних якостей учителя, необхідною для успішного здійснення педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Закономірність розвитку емпатійних якостей учителів є важливою умовою формування їхньої професійної придатності. Емпатія педагога включає такі показники:

- реагування почуттями на почуття – емоційний відгук;
- міжособистісне пізнання, яке визначає неповторність і унікальність іншої людини;
- вияв дієвої допомоги [3, с. 78].

Відтак, педагогічна емпатія передбачає здатність вчителя співпереживати учням, адекватно сприймати їхні потреби та інтереси, вміння поставити себе на місце учня й поглянути на проблему його очима.

Емпатійна культура майбутнього вчителя є його інтегративним особистісним утворенням, що формується в ході професійно-педагогічної підготовки, у якому синтезовано емоційний, когнітивний, поведінковий та рефлексивний компоненти, що забезпечують гуманістично спрямовану взаємодію суб'єктів навчального процесу.

Емоційний компонент визначається перцептивними здібностями вчителя емоційно сприймати й відповідати на переживання іншої людини. Когнітивний компонент передбачає знання педагогом сутності емпатії та спілкування, на основі яких він розпізнає думки й почуття учня, передбачає його відповіді, а також вступає у взаємовідносини з ним, усвідомлює душевний стан свого вихованця. Поведінковий компонент виражається в комунікативній здатності педагога будувати свої відносини з учнем, враховуючи його внутрішню позицію в процесі спілкування. Рефлексивний компонент передбачає самоаналіз власних вчинків і дій, які реалізуються в процесі спілкування з учнем.

Емпатійна культура як інтегративна особистісна якість учителя дозволяє емоційно реагувати, співпереживати та допомагати іншій людині, тому є професійно важливою особистісною якістю вчителя, розвиток і формування якої зумовлюють соціальна необхідність і практична потреба [4].

У сучасних умовах, коли швидко змінюються погляди на різноманітні аспекти життя суспільства, особливого значення набувають пріоритети в підготовці дітей та юнацтва до життя. Відповідно, змінюються вимоги до психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Сьогодні принциповими вважаються положення про те, що шкільна освіта одночасно з розвитком інтелектуальної сфери має забезпечувати й розвиток емоційної сфери, а також повинна реалізувати не лише пізнавальну функцію, але й психологічну. Її роль – створення умов для формування внутрішнього суб'єктивного світу особистості з урахуванням її унікальності, неповторності, цінностями і психологічними можливостями кожного учня. Відтак в умовах становлення особистісно-орієнтованої освіти та виховання професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів як цілісний інтегрований процес, окрім теоретичної та професійної підготовки, передбачає розвиток таких важливих особистісних якостей педагога, як педагогічна та емпатійна культура.

Педагогічна культура походить від загального поняття “культури” і передбачає глибоке знання методології науки й уміння використовувати її досягнення на практиці. Емпатійна культура є одним із компонентів педагогічної культури, в основі якого лежить емпатійний підхід, який виражає мисленнєве, інтелектуальне та емоційне проникнення у внутрішній світ іншої особистості й виявляється в емоційній відповіді-співчутті до емпатованого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенеш Г. Психологія: dtv – Atlas: Довідник: Пер. з нім. / Художн. Герман і Катаріна фон Заальфельд; Наук. ред. пер. В.О. Васютинський. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Максим О.В. Емпатійна поведінка вчителя та забезпечення сучасних потреб освіти // Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Наукові записки. – К., 2000. – Вип. 1: Українська еліта та її роль в державотворенні: Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (18–19 тр. 2000 р.). – С. 78–81.
4. Мижеригов В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Мижеригов, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1974. – 248 с.
7. Я.А. Коменский. Избр. пед. соч. – М., 1982. – 543 с.

Надійшла до редакції 04.09.2009 р.

РОЗДІЛ III

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013

ДИСФУНКЦІЙНА СІМ'Я ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

М.В. Грабовська

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті проаналізовано основні наукові підходи до трактування поняття “дисфункційна сім'я”; доведено актуальність соціально-педагогічної роботи із дисфункційними сім'ями; охарактеризовано головні чинники, які визначають ефективність цієї роботи; розкрито можливі шляхи оптимізації розв'язання проблем дисфункційних сімей соціальним педагогом.

Ключові слова: дисфункційна сім'я, соціально-педагогічна робота, соціальний педагог.

В статье проанализированы основные научные подходы к трактовке понятия “дисфункциональная семья”; доказана актуальность социально-педагогической работы с дисфункциональными семьями; охарактеризованы главные факторы, которые определяют эффективность этой работы; раскрыты возможные пути оптимизации решения проблем дисфункциональных семей социальным педагогом.

Ключевые слова: дисфункциональная семья, социально-педагогическая работа, социальный педагог.

Постановка проблеми. Сім'я – одна з найдавніших форм спільності людей. Вона була, є і завжди буде найважливішим середовищем формування та розвитку особистості, яке відповідає не лише за соціальне відтворення населення, а й за відтворення певного способу його життя. У зв'язку із надзвичайно важливою роллю сім'ї та процесам її життєдіяльності приділяється значна увага з боку держави та суспільства – дотримання сімейного права в Україні забезпечують законодавчі і нормативно-правові акти, активно працюють із сім'єю і громадські організації. Істотний внесок у вивчення сім'ї та соціально-педагогічної роботи з нею зробили такі вітчизняні вчені, як А. Антонов, О. Вакуленко, А. Волкова, І. Голод, Т. Гурко, В. Захаренко,

І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, В. Постовий, О. Яременко та інші. Незважаючи на всі позитивні тенденції, спрямовані на збереження та розвиток сім'ї в нашій державі, широкий науковий інтерес до цієї соціальної групи, проблема функціонування сімей в Україні і сьогодні залишається надзвичайно актуальною. Особливо це стосується сімей, у яких чітко спостерігається невиконання сімейних функцій – від усієї їхньої сукупності до однієї, окремо взятої, – дисфункційних сімей. Навіть недовиконання однієї чи кількох функцій може призвести до розладу у взаємовідносинах між членами сім'ї чи її розпаду в цілому. Саме тому важливими є виявлення особливостей життєдіяльності дисфункційної сім'ї та визначення змісту соціально-педагогічної роботи з нею.

Метою статті є дослідження дисфункційної сім'ї як об'єкта соціально-педагогічної роботи та визначення змісту цієї роботи.

Життєдіяльність сім'ї безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів, що відбувається шляхом виконання певних функцій. Під функціями сім'ї розуміється спосіб прояву активності, життєдіяльності сім'ї та її членів. На сьогоднішній день існує кілька класифікацій функцій сім'ї. Найбільш повною і загальною, на наш погляд, є класифікація Т. Зубкової і Н. Тимошиної [3, с. 19–24], у якій виокремлено функції сім'ї стосовно суспільства, функції суспільства щодо сім'ї, функції сім'ї стосовно особи й функції особи щодо сім'ї. У зв'язку із цим функції сім'ї можна розглядати як соціальні (стосовно суспільства) й індивідуальні (стосовно особи) та виділити такі функції, як: господарсько-економічну (формування бюджету сім'ї, організація споживчої діяльності, участь у суспільному виробництві, набуття професії, відновлення втрачених на виробництві сил); репродуктивну (демографічну) (продовження людського роду); комунікативну (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрішньосімейне спілкування, взаємостосунки сім'ї з мікро- і макросередовищем, контакт із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом); виховну (формування особистості дитини, передача їй соціального досвіду); рекреативну (організація вільного часу та відпочинку), емоційну (феліцитологічну) функцію (полягає в задоволенні потреби індивіда в щасті), сексуально-еротичну.

На основі сукупності зазначених структурно-функційних характеристик, усі сім'ї поділяють на: функційні (члени сім'ї частіше застосовують такі стилі поведінки, як співробітництво, компроміс, і характеризуються адаптивним типом взаємодії), дисфункційні (члени сім'ї відтворюють неадекватні сімейні установки, ігноруючи погляди партнера, ігнорують сімейні традиції, виявляють нестабільність і неузгодженість у формуванні внутрішньосімейних соціокультурних норм і традицій, відрізняються конфронтацією ролевих позицій) та псевдофункційні (члени сім'ї ігнорують традиції і норми, які не відповіда-

ють їхнім поглядам, виявляють ознаки адаптивно-дезадаптивної поведінки, схильність до уникання, пристосування, суперництва, дезадаптивних моделей поведінки).

До характерних ознак дисфункційних сімей слід віднести:

- а) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин:
 - мети (неадекватність цілепокладання – невідповідність мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи);
 - порядку функціонування (дезорганізація сімейних зв'язків, яка виявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи, у домінуванні антагонізму або конкуренції в сімейних відносинах, у ліберальному, авторитарному або невизначеному стилі виховання, у розподілі інформаційних потоків – закритість або поверховість інформаційного та інтерактивного компонентів спілкування);
 - енергетики системи (відсутність активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї в цілому);
- б) низька якість функціонування сім'ї аж до повного невиконання сімейних обов'язків членами сім'ї і, відповідно, незадоволення їхніх основних потреб [1].

Дисфункційна сім'я, як правило, створює несприятливі умови для всебічного гармонійного розвитку особистості, в тому числі – в плані формування її диспозиційної системи. Незадоволення основних життєвих потреб дитини у дисфункційній родині може спрямувати її активність у бік антисоціального середовища, в якому дитина досягне необхідного рівня внутрішнього комфорту. Для дітей із дисфункційних сімей характерні також несприятливі особливості розвитку спрямованості, пов'язані із незадоволеними соціальними потребами. Зокрема, згідно з теорією К.Хорні, у поведінці дітей із таких сімей виявляються різноманітні невротичні тенденції [5, с. 79]. Як підтвердили дослідження К.Журби, В.Горшкова, поведінка дітей із таких сімей характеризується зниженим рівнем навчальної мотивації, спрямуванням активності дитини до самоствердження через залучення до алкоголю та тютюнокуріння [2, с. 45]. Переважна більшість таких дітей у процесі сімейної соціалізації засвоює викривлені моделі поведінки, у яких відображаються домінування матеріальних орієнтацій над духовними, незбалансованість

і переважання індивідуалістичних цінностей над груповими, сімейними.

Ефективність соціально-педагогічної діяльності щодо надання допомоги дисфункційним сім'ям залежатиме (окрім ряду інших чинників) від професіоналізму соціального педагога, який забезпечується наявністю знань, професійних умінь і навиків та здатністю використовувати їх на практиці. Соціальні педагоги допомагають дисфункційним сім'ям вирішувати їхні проблеми, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечують взаємодію між членами сім'ї чи між сім'єю та середовищем у цілому. Основними професійними обов'язками соціального педагога щодо подолання дисфункційності сімей є:

- виявлення дисфункційної сім'ї та окремих їхніх членів, які потребують різних видів соціальної допомоги;
- виявлення причин виникнення сімейних проблем, конфліктних ситуацій, сприяння їхньому розв'язанню;
- надання допомоги в сімейному вихованні;
- організація і координація роботи із соціальної адаптації та реабілітації членів сім'ї.

Найбільш важливою проблемою в роботі соціального педагога з дисфункційною сім'єю є проблема налагодження соціальної взаємодії між її членами та з мікро- і макросередовищем. Для ефективного вирішення цієї проблеми соціальний педагог виступає в трьох основних ролях:

- порадника (інформує дисфункційну сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради про виховання дітей),
- консультанта (консультує з питань сімейного законодавства; питань міжособистісної взаємодії в сім'ї; інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи здійснення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї),
- захисника (захищає права членів сім'ї у випадку, коли відбувається повна деградація особистості в іншого члена сім'ї (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей) і породженими від цього проблемами нормальних умов життя, відсутності уваги, людського ставлення батьків до дітей) [4].

Висновки. Таким чином, сім'я – це складне соціальне, комплексне, багатофункціональне поняття, форма життєдіяльності людей, обумовлена існуючими суспільно-економічними і юридичними нормами. Це стала система взаємовідносин між людьми в повсякденному житті, яка має відповідну структуру і виконує різноманітні функції. Порушення виконання сім'єю хоча б однієї із її численних функцій призво-

дить до розладу у взаємовідносинах між членами сім'ї чи розпаду її в цілому.

Подальші розвідки. До основних шляхів оптимізації соціально-педагогічної роботи з дисфункційними сім'ями, на наш погляд, слід віднести:

- удосконалення взаємодії соціального педагога з державними структурами, відомствами та організаціями щодо їхнього спільного впливу на дисфункційну сім'ю з метою зміни умов її функціонування;
- соціально-педагогічну профілактику сімейних негараздів;
- оптимізацію змісту соціально-педагогічної діяльності із цією категорією сімей;
- підготовку соціальних педагогів, які не лише володіють професійними знаннями, уміннями й навиками, але й вдало застосовують їх на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошок О.В. Дисфункційна сім'я як чинник ризику виникнення порушень у сфері спрямованості особистості // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2002. – С. 76–81.
2. Зайцева З.Г. Неблагополучна сім'я та її вплив на формування особистості дитини // Соціальна підтримка молоді сім'ї. – К., 1994. – 98 с.
3. Зубкова Т.С. Организация и содержания работы по социальной защите женщин, детей и семей: Учеб. пособ. для студентов сред. проф. учеб. заведений / Т.С. Зубкова, Н.В. Тимошина. – М., 2003. – 224 с.
4. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; Заг. ред. І. Звереві та Г. Лактіонової. – К., 2001. – 129 с.
5. Кратохвил С.В. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М., 1990. – 230 с.

Надійшла до редакції 12.09.2009 р.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОГО МАТЕРИНСТВА СЕРЕД ВІЛ-ПОЗИТИВНИХ ЖІНОК

Н.В. Заверико, Н.В. Костенко

Запорізький національний університет

У статті розглядаються поняття “материнство” та “девіантне материнство”; визначаються основні фактори, що впливають на відмову від материнства у ВІЛ-позитивних жінок; та обґрунтовуються основні підходи до профілактики відмов від дітей у ВІЛ-позитивних жінок.

Ключові слова: девіантне материнство, ВІЛ, жінки.

В статье рассматриваются понятия “материнство” и “девиантное материнство”; определяются основные факторы, влияющие на отказы от материнства у ВИЧ-позитивных женщин; и обосновываются основные подходы к профилактике отказов от детей у ВИЧ-позитивных женщин.

Ключевые слова: девиантное материнство, ВИЧ, женщины.

Постановка проблеми. Для України, як і для інших країн, проблема ВІЛ/СНІДу не є суто медичною. Наслідки, які спричиняє епідемія ВІЛ/СНІД, можна розподілити на демографічні (підвищення показників смертності, збільшення кількості сиріт на тлі падіння народжуваності і темпів зростання населення) та соціально-економічні, які проявляються на індивідуальному рівні, рівні домогосподарств, підприємств і макроекономічному рівні.

За кращим сценарієм, кількість ВІЛ-інфікованих загалом по Україні у 2010 році становитиме понад півмільйона осіб (582 тис.), кількість нових випадків СНІДу сягатиме 44,36 тис., смертей від СНІДу – 43,40 тис. Така ситуація вимагатиме збільшення витрат у зв'язку з епідемією, зокрема на лікування ВІЛ-позитивних та хворих на СНІД, зростуть потреби щодо кількості лікарняних ліжок, зросте відвідуваність медичних закладів і т.ін. Чисельність населення становитиме 45,09 млн. осіб (без впливу епідемії – 45,48 млн.).

За гіршим сценарієм, кількість ВІЛ-інфікованих сягне 1,44 млн. осіб, нових випадків СНІДу буде вдвічі більше, ніж за кращим сценарієм (95,21 тис.), при цьому від хвороби загинуть 89,20 тис. осіб. Загальна чисельність населення скоротиться до 44,89 млн. осіб. Ураховуючи профілактику передачі вірусу від матері до дитини, обидва сценарії досить оптимістичні стосовно щорічної кількості ВІЛ-інфікованих новонароджених, хоча за гіршим сценарієм їхня кількість буде у 2,5 рази більша, ніж за кращим: 273 дитини проти 110 [1].

За 2007–2008 роки в Запорізькій області діагноз ВІЛ-інфекція був установлений під час вагітності – 98 (50,5 %) жінкам, під час пологів –

15 вагітним (жінки не зверталися до жіночих консультацій або приховували свій ВІЛ-статус, їхні діти не отримали препарати з профілактики вертикальної трансмісії (ПВТ). 80 жінок завагітніли вже маючи діагноз ВІЛ-інфекція. ВІЛ-інфекція зареєстрована в 6 неповнолітніх вагітних. 10–15 % ВІЛ-інфікованих вагітних, що йдуть на пологи, не звертаються ні до жіночих консультацій, ні до Центру СНІД. Тому не випадково, що жінки, які мають ВІЛ-позитивний статус, за різних обставин відмовляються від дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі досить активно розглядаються питання соціального сирітства (Г. Бевз, І. Пеша, Л. Кальченко та ін.), усвідомленого батьківства (І. Братусь, Л. Буніна, Т. Веретенко, І. Зверєва, Р. Овчарова, Н. Шевченко та ін.), профілактики ВІЛ-інфекції серед молоді (С. Тернецька та ін.), та поки що залишається поза увагою науковців проблема профілактики відмов від батьківства та новонароджених дітей серед ВІЛ-інфікованих жінок.

Мета статті – обґрунтувати основні підходи до профілактики девіантного материнства серед ВІЛ-позитивних жінок.

Спочатку визначимось із поняттями “материнство” та “девіантне материнство”. Аналіз літератури дає підстави зробити висновок, що материнство розглядається:

- як “стан жінки у період вагітності, пологів, годівлі дитини; властива матері свідомість родинного її зв’язку з дитиною” [3];
- функція жіночого організму, спрямована на продовження людського роду й включає біологічні (виношування, народження й вигодовування дитини) і соціальні (виховання дитини) аспекти;
- як психосоціальний феномен, для забезпечення умов для розвитку дитини, як частина особистісної сфери жінки (Г.Г. Філіппова);
- як одну із соціальних ролей, на зміст якої впливають суспільні норми та цінності (В.І. Брутман);
- як особистісні якості жінки, її біологічні й психологічні особливості, які жінка має ніби в собі, як якусь художню здатність, начебто природний талант (Ф. Хорват);
- як особливий тип діяльності жінки (Е.В. Матвеева).

Дослідники С.А. Мінюрова, Є.А. Тетерлева відзначають, що всі психологічні роботи у сфері материнства дозволяють виділити два основних напрями сучасних досліджень. Перший присвячено обговоренню якостей, поведінки матері, вивченню їхнього впливу на розвиток дитини. Мати розглядається в термінах повинності як

детермінант розвитку особистості дитини, як об'єкт – носій батьківських функцій, позбавлений суб'єктивної психологічної реальності. Другий напрям аналізу материнства акцентує увагу на ідеї суб'єктності жінки-матері. Тому, аналізуючи материнство, автори визначають його як унікальну ситуацію розвитку самосвідомості жінки, що стає етапом переосмислення з батьківських позицій власного дитячого досвіду, періодом інтеграції образу батька й дитини [2].

У сучасних дослідженнях материнство як психосоціальний феномен вивчається у двох основних напрямках: як забезпечення розвитку дитини і як частина особистісної сфери жінки. Самостійним напрямом можна вважати перинатальну психологію, що займається проблемами вагітності, пологів, післяпологового періоду.

Девіантне материнство є однією з найбільш гострих галузей дослідження в сучасній психології – як у практичному, так і в теоретичному плані. Сюди включаються проблеми, пов'язані з матерями, що відмовляються від своїх дітей і проявляють стосовно них відкрити зневагу й насильство, проблеми порушення материнсько-дитячих відносин, які спричиняють зниження емоційного благополуччя дитини й відхилень у її оптимальному психічному розвитку.

Одним із найважливіших етапів становлення материнства є період вагітності. Його зміст визначається змінами самосвідомості жінки, спрямованими на прийняття нової соціальної ролі й формування почуття прихильності до дитини. За характером переважаючого переживання багато дослідників поділяють період вагітності на три етапи: прийняття жінкою рішення про збереження або переривання вагітності, початок руху плода, підготовка до пологів і появи дитини в будинку. У період після народження відбувається психологічне прийняття дитини як незалежної особистості й адаптація до неї. Кожна вагітність супроводжується нормативною сімейною кризою й закінчується прийняттям нового члена родини.

Результати досліджень, проведених в останнє десятиліття вченими різних спеціальностей, підтверджують наявність взаємозв'язку між певними подіями, що відбуваються під час вагітності, або самопочуттям матері в цей період і різними відхиленнями, чимось незвичайним, на їхню власну думку, у характері або поведінці дитини. Організм майбутньої дитини будується з матеріалів, які поставляються йому з організму матері, отже, спосіб її життя, харчування, відсутність або наявність шкідливих звичок (вживання алкоголю, куріння, зловживання лікарськими препаратами та ін.) закладають основу здоров'я плода.

Учені припускають, що ці зміни пов'язані з емоційним станом жінки, яка переживає різку розбіжність між реальною й ідеальною дитиною, про яку вона мріяла під час вагітності. При цьому вона

сприймає її як таку, що не справдила її сподівань, джерело примусу й страждання.

Дослідники вважають, що до таких перекручувань особливо схильні самотні матері з їхньою підвищеною тривожністю, потребою в подяці, з неусвідомленим почуттям провини. Вони проєктують на дитину свої гірші якості. Для них вона втілює в собі зло, яке вони відчують, все, у чому вони собі відмовляють.

На думку В.І. Брутман, однією із причин девіантного материнства є несприятливий дитячий комунікативний досвід. Майбутня “відмовниця” відкидалася своєю матір’ю з дитинства, що привело до порушення процесу ідентифікації, як на рівні психологічної статі, так і при формуванні материнської ролі. Незадоволена потреба в материнській любові й визнанні не дозволяє “відмовниці” самою стати матір’ю. В.І. Брутман думає, що для формування нормальної материнської поведінки необхідна ідентифікація з матір’ю, а потім на її основі – емоційна сепарація.

Девіантне материнство – це сценарій поведінки жінки, яка стала матір’ю, у якому закріплено негативний досвід ставлення до дитини [4].

Девіантне материнство містить у собі проблеми, пов’язані не тільки з матерями, які відмовились від своїх дітей та які проявляють по відношенню до дитини відкрити зневагу та насилля, але й проблеми порушення материнсько-дитячих відносин, які слугують причиною зниження емоційного благополуччя дитини й відхилення в її психічному розвитку.

Такий тип материнства можуть спровокувати наступні фактори: уроджені особливості жінки, деструктивний досвід відносин у сім’ї, відсутність досвіду сімейного життя.

Мати, яка будує свої відносини із дитиною за девіантним типом, характеризується такою поведінкою: мало розмовляє з дитиною, не вживає лагідних слів, неемоційна в інтонаціях та діях по відношенню до дитини, не відчуває її потреб, дратується, коли дитина плаче, не проявляє співчуття. Така мати не відчуває радості від спілкування з дитиною, навіть навпаки, вона їй увесь час заважає та дратує. Зазвичай, такі матері схильні до покарань та заборон, мало грають із дитиною. Емоції дитини ігноруються, спілкування має формальний характер, позитивно ставиться тільки до тих досягнень малюка, які пов’язані із навичками самообслуговування.

Девіантне материнство веде до загального порушення психічного розвитку дитини, у таких дітей знижуються адаптивні здібності, порушується емоційний розвиток, формуються неефективні засоби взаємодії зі світом. Крім того, в них формується негативний досвід батьківсько-дитячих відносин та закріплюється сценарій “девіантного

батьківства”, який виявиться тоді, коли дитина виросте і створить власну сім’ю.

D. Pines пропонує пояснення, чому для деяких жінок вагітність закінчується відмовою від дитини або іншими формами відхилень материнської поведінки. Авторка об’єднує в єдиний комплекс такі риси, як інфантилізм, підвищену потребу в коханні, пов’язану із почуттям позбавлення уваги й турботи в дитинстві, сексуальна нерозбірливість, егоцентризм [4].

К. Бонне провела спеціальне психоаналітичне дослідження матерів-відмовниць у Франції та виявила деякі спільні риси розвитку вагітності в таких жінок. Так для них характерним є пізнє виявлення вагітності в другому і навіть третьому триместрі вагітності. Вона вважає, що пізнє звертання до лікаря є симптомом ризику відмови від дитини.

Девіантне материнство, несприятливий для майбутнього материнства плин вагітності, особливості жінок, які схильні до відмови від дитини та робота з такими жінками є на сьогодні актуальною та гострою проблемою, а діагностика готовності до материнства має велике значення й потребує особливої уваги, тому що саме від готовності до материнства залежить подальше здоров’я й життя як мами, так і дитини.

Як правило, перед ВІЛ-інфікованою жінкою стоїть дуже багато складних питань і проблем, які потребують вирішення. Серед найгостріших: збереження власного здоров’я; профілактика захворювань жіночої статеві сфери, які пов’язані із ВІЛ-інфекцією; запобігання вагітності; народження здорової дитини; виховання ВІЛ-інфікованої дитини тощо.

Після встановлення власного діагнозу жінки переживають відчуття втрат багатьох речей: життєвої перспективи; можливостей чи планів на майбутнє, що в них були; бажання зробити ті речі, які вони планували зробити; можливості поводитися так, як вони поводитися раніше; контролю над тим, що з ними відбувається; дружніх стосунків тощо.

Багато жінок, що живуть із ВІЛ, у певний момент опиняються перед необхідністю прийняти рішення, мати або не мати дітей, зберігати або переривати вагітність. За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ), ризик передачі ВІЛ від матері до дитини (вертикальний шлях передачі) при відсутності профілактичних заходів становить 20–45 %. Однак у випадку своєчасного призначення й проведення АРВ-терапії, а також при наступній відмові від грудного вигодовування цей ризик знижується до менш ніж 2 % [1].

У контексті ВІЛ існує потрібна стратегія профілактики, яка включає:

- 1) профілактику ВІЛ серед молоді, особливо жінок дітородного віку;

- 2) профілактику небажаних вагітностей серед жінок із ВІЛ;
- 3) профілактику передачі ВІЛ від матері до дитини.

Незважаючи на поширення першого підходу до рішення проблеми, величезне число жінок стають ВІЛ-позитивними через фактори, що не залежать від них (неможливість наполягти на використанні презервативів, відсутність доступу до презервативів, сексуальне насильство). На відміну від профілактики небажаної вагітності серед жінок, профілактика перинатальної (від матері до дитини) передачі ВІЛ виявилася дуже ефективною, тому що вона триває лише короткий час і перебуває під повним контролем медичних працівників.

Як свідчить практика, стратегія профілактики небажаної вагітності серед жінок із ВІЛ майже не використовується. Існує кілька шляхів подібної профілактики: реклама ефективних контрацептивних засобів; боротьба із сексуальним насильством проти жінок із ВІЛ; підвищення доступу ВІЛ-позитивних жінок до ефективних контрацептивів і безпечних абортів для переривання вагітності.

На жаль, багато жінок дізнаються про свій ВІЛ-статус уже під час вагітності. Водночас їм на плечі лягає не тільки турбота про власне здоров'я, але й занепокоєння за життя і здоров'я майбутньої дитини. ВІЛ-інфікована вагітна жінка, дізнавшись про свій ВІЛ-статус, рішення про збереження або незбереження дитини приймає сама. Але обов'язково за допомогою кваліфікованого лікаря, який зможе надати об'єктивну інформацію про вагітність у контексті ВІЛ, бо не знаючи реального ступеня небезпеки для майбутньої дитини, не маючи змоги проконсультуватися й отримати достовірну інформацію, жінки самотужки приймають болісні рішення з тяжкими наслідками як для себе, так і для своєї сім'ї.

У розвинених країнах, таких як Великобританія, США, рівень передачі ВІЛ від матері до дитини менше ніж 1 %, але для України він набагато більший. Насамперед це пов'язано з тим, що жінка відмовляється від медичного нагляду під час вагітності, приховує її від лікарів до останнього моменту. Вона відчуває страх перед тим, що доведеться пережити осуд та приниження у зв'язку з діагнозом у той час, коли їй так потрібна допомога й підтримка. І однією із причин є ставлення суспільства до ВІЛ-інфікованих, негативне ставлення з боку медпрацівників.

Для запобігання передачі ВІЛ від матері до дитини важливим є не тільки прийом потрібних препаратів, але й відповідальне ставлення до вагітності: турбота про себе, консультації з лікарем, знання й реалізація своїх прав. Сучасна медицина й доступні лікарські засоби дозволяють ВІЛ-позитивним жінкам народжувати здорових дітей. Рішення про те, народжувати або не народжувати дитину, може прийняти

тільки сама жінка, і найчастіше інформація про всі ризики й можливості, з якими зв'язані вагітність і пологи, є вирішальною.

Крім володіння загальною інформацією, важливою складовою благополучного плину вагітності й пологів для ВІЛ-позитивних жінок є своєчасні консультації у фахівців, звертання за юридичною й правовою допомогою, соціальною і психологічною підтримкою (у тому числі в громадські й правозахисні організації).

Дуже важливо, щоб майбутні мами не тільки знали про програми з профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини, але й активно в них брали участь, роблячи зі свого боку все можливе, щоб дитина народилася здоровою. Рання діагностика ВІЛ-інфекції, турбота про своє здоров'я, спостереження під час вагітності й відповідальне ставлення до рекомендацій і призначень лікаря – необхідні складові успіху.

При вагітності, що наступила у ВІЛ-інфікованої жінки, необхідно звертатися до СНІД-Центру. Фахівці центру консультують із приводу подальшого спостереження й обстеження під час вагітності й, коли це буде необхідно, надають препарати для профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини.

Попередження передачі ВІЛ від матері до дитини є одним із пріоритетних завдань системи охорони здоров'я не тільки України, але й усіх країн світу. Сучасні міжнародні програми ЮНІСЕФ, Американської міжнародної спілки охорони здоров'я (АІНА), TACIS-LIEN, міжнародної організації “Лікарі без меж” (MSF) сприяють впровадженню в Україні сучасних технологій, які спрямовані на попередження передачі ВІЛ від матері до дитини.

Стратегія профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини в Україні включає:

- первинну профілактику ВІЛ-інфекції серед жінок репродуктивного віку: вона спрямована на збільшення інформованості населення з питань ВІЛ-інфекції, формування безпечної та відповідальної статевої поведінки з метою зниження ризику зараження ВІЛ;
- профілактику небажаної вагітності серед ВІЛ-інфікованих жінок;
- медикаментозну профілактику передачі ВІЛ від матері до дитини під час вагітності;
- оптимальні технології розршення пологів у ВІЛ-інфікованих жінок;
- впровадження сучасних методів діагностики ВІЛ у дітей та оптимізація їхнього ведення;
- соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей та їхніх сімей.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна говорити про те, що своєчасне виявлення та відповідна допомога ВІЛ-позитивним вагітним жінкам сприяє збереженню здоров'я матері й дитини та впливає на рішення жінки не відмовлятися від своєї дитини. Подальшої розробки потребують питання практичного застосування соціально-педагогічної роботи з ВІЛ-позитивними жінками в закладах охорони здоров'я та формування в медичних працівників толерантного ставлення до такої категорії жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти та епідемія ВІЛ/СНІД / О. Балакірева, М. Рябова, В. Юцевич. – К.: ТОВ “Батискаф”, 2003. – 15 с.
2. Минюрова С.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С.А. Минюрова, Е.А. Тетерлева // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 63–75.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992. – 1187 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учеб. пособ. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

Надійшла до редакції 18.05.2009 р.

УДК 37.013

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТСЬКИХ СІМЕЙ

Л.В. Заворотна

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті досліджено проблеми сучасних студентських сімей, протиріччя, з якими вони стикаються, та розкрито головні недоліки роботи ВНЗ щодо одружених студентів.

Ключові слова: студентська сім'я, проблеми, соціалізація.

В статье исследованы проблемы современных студенческих семей, противоречия, с которыми они сталкиваются, и раскрыты главные недостатки работы ВУЗа относительно семейных студентов.

Ключевые слова: студенческая семья, проблемы, социализация.

Постановка проблеми. Сім'я як спільність людей, пов'язаних подружніми стосунками, взаєминами батьків і дітей, спільним веденням господарства, – це первинний осередок суспільства з важливими соціальними функціями, який має особливе значення в житті кожної людини, забезпечує її захист, формує і задовольняє духовні потреби, забезпечує первинну соціалізацію.

Єдність сім'ї забезпечується взаємною любов'ю та повагою, моральними, економічними, правовими та іншими видами взаємної відповідальності всіх членів сім'ї, взаєморозумінням та емоційним зв'язком. Особливе місце в соціології сім'ї посідає студентська сім'я. За статистикою, зі 100 молодих людей, які навчаються у ВНЗ, одружуються під час навчання 36 дівчат і 27 юнаків. Як правило, студентські шлюби – це союз людей із близькими дошлюбними соціокультурними характеристиками. Це дає можливість прогнозувати більшу вірогідність успішності шлюбів цієї соціальної групи. Таким сім'ям притаманні певні особливості та проблеми. Сім'я становить для студентів унікальне мікросередовище, де задовольняються такі життєві потреби, як любов, відпочинок, інтелектуальне спілкування, психологічний комфорт.

Метою статті є дослідження та аналіз проблем студентських сімей.

У студентській сім'ї спільність діяльності (навчання) передбачає і справедливий розподіл домашніх обов'язків між подружжям, і це потрібно враховувати і дружині, і чоловікові. Більшості студентських сімей притаманні духовна та моральна єдність, засновані такі сім'ї на коханні та спільності інтересів. Але більшість із них стикаються з такими труднощами: погані житлові умови, невлаштований побут, низький матеріальний рівень, дефіцит вільного часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в студентстві відбувається помітна активізація шлюбно-сімейної діяльності. Роста кількість студентських сімей.

Л.А. Голуб виявила залежність динаміки шлюбної активності від стадії навчання. Так на першому році навчання створюють сім'ю близько 24 %, на другому – більше 43 % студентів. Після II курсу шлюбна активність спадає до 23 % на III курсі. На IV вона складає більше 9 %, а на V – близько 1 %. Важливим є також і той факт, що більшість студентських шлюбів припадає на першу половину навчального періоду.

Процес засвоєння стилю сімейних відносин у студентському колективі опосередкований сукупністю своїх потреб та інтересів студентів як соціальної групи. Розглянемо деякі протиріччя та проблеми становлення студентської сім'ї, шляхи їхнього вирішення.

Період навчання у ВНЗ, з одного боку, – це отримання професійної підготовки, розширення світогляду, підготовка до праці в суспільному виробництві.

З другого боку – це не тільки період, коли закладаються основи формування спеціаліста, це найкращі роки для створення сім'ї, народження дітей. Тому в студентів часто виникає конфлікт між навчанням та особистим життям. Мало кому зі студентів вдається уникнути такого періоду, коли особисті проблеми відсувають навчання на другий план.

Створивши сім'ю, студент змушений вирішувати, як поєднувати своє навчання з виконанням сімейних функцій. Розгортається рольовий конфлікт між обов'язками шлюбного партнера, батька та студента. Розглянемо, як одружені студенти вирішують ці протиріччя. Для порівняння будемо використовувати різні показники життєдіяльності одружених і неодружених студентів.

Основний вид праці сучасного студента – навчання. Для сімейних студентів особливої важливості набуває проблема гармонійною поєднання сімейних, батьківських обов'язків із навчальною діяльністю, з отриманням професійної підготовки. При цьому слід мати на увазі, що сімейні студенти, які не мають дітей, як правило, не відчують особливих проблем у процесі навчання, пов'язаних із сімейним становищем. Нові труднощі та протиріччя з'являються у зв'язку з народженням дитини, виховання якої, з одного боку, робить шлюб міцнішим, приносить партнерам задоволення від спільної діяльності та спілкування, радості батьківства і материнства, з іншого – потребує великих витрат часу й сил, додаткового матеріального та психічного навантаження, якихось жертв, зміни способу життя. Все це виражається в тому, що певна частина студентів готується до занять тільки час від часу або в період сесії, і лише незначна частина сімейних студентів регулярно займається в бібліотеці. Ще важче становище в матерів-студенток. Не бажаючи втрачати рік-два, вона не бере академвідпустку, намагається здати заліково-екзаменаційну сесію вчасно. Це призводить до виснаження жіночого організму, який ще не зміцнів після пологів. Підтримка належного рівня успішності веде до перевантажень, що негативно впливає на стан здоров'я сімейних студентів, особливо студенток [4].

Допомогти у вирішенні таких суперечностей можуть і повинні викладачі ВНЗ. Їхнє ставлення до сімейних студентів, у першу чергу до молодих матерів, різнобічна інформованість їх про проблеми цієї групи студентів є основою та гарантом успішної навчальної діяльності.

Незважаючи на те, що процес отримання знань у сімейних студентів відбувається складніше, ніж у несімейних, вони проявляють відносно високий рівень відповідальності, намагаючись поєднувати навчання із виконанням батьківських обов'язків.

Слід зазначити, що за статистикою у більш як 32 % сімейних студентів після вступу в шлюб навчання покращилося, у 59 % – не змінилося. Однак далеко не всім сімейним студентам вдається однаково

проявляти активність у цих двох сферах життєдіяльності. У 9 % студентів після одруження навчання погіршилося.

Проте експертна оцінка (деканів, викладачів, тьюторів) одноголосна: сімейні студенти є більш відповідальними і серйозніше ставляться до навчання. Зниження результатів навчання (від відмінних до задовільних) у деяких студентів (особливо це стосується сімей із дітьми та студенток-матерів) пов'язано з тим, що більшість подружніх пар доглядає за дітьми по черзі, що, звичайно, відображається на їхньому навчанні.

Якщо ж порівняти успішність сімейних і несімейних студентів, то можна констатувати, що успішність сімейних студентів не є суттєво нижчою від неодружених студентів.

Можна зробити висновок про те, що хоча наявність дітей у студентів створює додаткові навантаження, це відчутно не відображається на успішності, і, очевидно, на якості підготовки з обраною спеціалізації.

Взаємна відповідальність, матеріальна зацікавленість і більш організований розподіл часу є основою успіху в навчанні та сімейному житті студентів.

Істотною характеристикою способу життя вузівської молоді є її участь у науково-дослідній роботі, науково-технічній творчості. За статистикою, 21,1 % сімейних студентів беруть участь у наукових конференціях, 28,9 % працюють на кафедрах за індивідуальним планом науково-дослідної роботи, 2 % – займаються самостійною науковою роботою.

Наукова робота одружених студентів носить більш систематичний характер порівняно з науковою роботою тих, що не перебувають у шлюбі. Серед одружених студентів більше половини бере участь у науково-дослідній роботі, тоді як серед неодружених – 42 %. Студенти, які перебувають у шлюбі, активніше працюють у студентському науковому суспільстві. Це означає, що створення сім'ї під час навчання позитивно впливає на розвиток навчально-пізнавальної активності подружжя.

Не всім одруженим студентам вдається уникнути протиріч між особистою та професійною сферами життєдіяльності. В одних це виражається у відході від участі в суспільно-політичній діяльності (це більшою мірою стосується одружених студентів із дітьми та матерів-студенток), у погіршенні навчання, а для деяких і відрахування з ВНЗ. У той же час, знаючи причину відрахування, а також фактори, які породжують ситуації, що ведуть до нього (маються на увазі "сімейні обставини"), можна успішно боротися із цим негативним явищем, створюючи сприятливі умови для поєднання навчання та сімейних обов'язків.

Намагання студентів, які одружилися, розвивати традиційні сімейно-побутові відносини можливе в більш повному обсязі, якщо взя-

ти до уваги ще й наукову діяльність молоді. Воно саме по собі не суперечить логіці розвитку родини. Але на шляху його реалізації постає специфіка статусу студента – його несамостійність, матеріально-побутова нестабільність, які створюють проблеми і перешкоди для того, щоб студенти вступали в шлюб та організовували своє сімейне життя.

Студентські сім'ї стикаються із цілим рядом труднощів, які, безперечно, негативно впливають на процес здобуття вищої освіти, становлення молодих людей як фахівців вищої кваліфікації. Це в першу чергу матеріальні та житлові проблеми.

Однак такі проблеми і перешкоди не зупиняють більшості студентів, які бажають створити сім'ю. Подолання цих труднощів залежить не тільки від самого подружжя, але й від матеріально-житлових умов, моральної сфери оточення і т. д.

Орієнтація студентів на одночасне досягнення різних цілей, на більш гармонійний спосіб життя, перехід значної частини студентів до сімейного способу життя істотно впливає на спосіб життя ВНЗ в цілому. При цьому задіяні всі сфери їхньої життєдіяльності – навчальна, наукова, суспільна. Потрібна перебудова побуту студентів із можливістю створення сім'ї, видозмінюються взаємини між студентами, між студентами та викладачами, руйнуються традиційні уявлення про студентське і сімейне життя. Збільшення кількості студентських сімей і дітей у них ставить перед керівниками ВНЗ певні завдання, пов'язані з організацією сімейного побуту студентів, зі своєчасним вирішенням проблем, які стосуються молоді сім'ї.

У практиці своєї діяльності ВНЗ доводиться мати справу з одруженими студентами і при поселенні їх у гуртожитки, і при наданні їм матеріальної допомоги, і при розподілі їх на роботу. Існують серйозні недоліки в медичному обслуговуванні одружених студентів, особливо вагітних, матерів та їхніх дітей. Навіть у таких великих вузівських центрах України, як Харків, Одеса, Львів, Донецьк, існуюча мережа медичних закладів не задовольняє їхньої потреби. Адміністрація та профспілкові комітети ВНЗ на низькому рівні аналізують та усувають причини захворюваності.

Мало уваги також приділяється питанню здоров'я студентів, соціально-культурній сфері. Погано налагоджене постачання дитячим харчуванням, продаж напівфабрикатів, кулінарних виробів. Відсутня система допомоги (психологічної, із соціальних питань та ін.) молодим студентським сім'ям [4].

Отже, труднощі та протиріччя, що характерні для студентської сім'ї, не властиві їй природно, а приховуються в ще недостатньо високому рівні соціально-економічного нашого суспільства, у збереженні жіночої нерівності, відсутності елементарного сексуального виховання і т. д.

У міжвузівських студентських містечках, у великих гуртожитках є доцільним будівництво дитячих дошкільних закладів, організація допомоги з надання побутових послуг студентським сім'ям силами самих студентів; постачання дитячого харчування, продаж напівфабрикатів, кулінарних виробів, пільгове харчування студентських сімей за рахунок ВНЗ.

Поліпшенню матеріального становища студентських сімей будуть сприяти надбавки до стипендій одруженим студентам, які успішно поєднують навчання із вихованням дітей, організація служби працевлаштування студентів, особливо одружених (вільний графік, неповний робочий день, робота вдома та ін.), а також надання студентам можливості брати кредит на нерухомість чи відкриття свого бізнесу із частковим або повним погашенням його за рахунок навчального закладу, державних установ чи громадських організацій з урахуванням успішності студентів у навчанні.

Створення ради студентських сімей не тільки підвищить роль студентського самоуправління, але й буде сприяти проявленню більшої уваги до студентів, які створили сім'ю.

Надання можливості одруженим студентам, які мають дітей, працювати за індивідуальним планом дозволить більш гармонійно поєднати сімейні обов'язки із професійною підготовкою.

Уся сукупність запропонованих заходів у якості бази для свого забезпечення передбачають офіційне визнання особливостей студентської сім'ї як соціального інституту.

Студентство також є основним джерелом відтворення інтелектуального потенціалу країни. Незабаром йому потрібно буде взяти на свої плечі розвиток науки і техніки, культури і мистецтва, відповідати за долю Батьківщини. Від якості придбаних знань, соціальної позиції, морального вигляду сучасного студента значною мірою залежить прогрес суспільства. Негативні фактори, що впливають на створення студентського шлюбу, вказують на соціальну незрілість молоді, відсутність матеріальної бази та власного житла, неможливість поєднання навчання та виконання сімейних функцій.

Держава, як відомо, вживає заходів із поліпшення умов навчання та побуту студентства (підвищується стипендія, будуються гуртожитки, поліпшується студентський побут і т. д.).

Значну матеріальну допомогу надають і батьки студентів. Потреба в поповненні бюджету сім'ї та пов'язана із цим діяльність значно відволікають сімейних студентів від основного виду їхньої діяльності – навчання. Таким чином, матеріальні труднощі сімейних студентів аж ніяк не сприяють успішному оволодінню знаннями. Однак ми добре знаємо, що майже будь-яка молода сім'я сьогодні потребує матеріальної допомоги, і студентська сім'я не є винятком.

Прихильники студентського шлюбу наводять свої аргументи. Сьогодні в суспільстві відбуваються серйозні економічні перетворення, наростають темпи соціальної, емоційної та моральної розкнутості молоді, сексуальна зрілість її стає більш ранньою. Все це породжує ряд проблем морально-психологічного та медико-біологічного характеру. У зв'язку із цим сім'я є для студентів унікальним мікросередовищем в тому розумінні, що дозволяє їм постійно задовольняти цілий ряд життєво важливих вікових потреб: у любові, відпочинку, інтелектуальному спілкуванні з обранцем, психологічному комфорті та ін. Так одружені студенти легше переживають статево-віковий дискомфорт, а це дозволяє їм, у свою чергу, більш раціонально розподіляти свій час, віддаючи навчанню його значну частину.

Л.А. Малич вважає, що сім'я не є головною перешкодою для успішного навчання та участі в суспільній діяльності. Є інші фактори, які затрудняють навчання у ВНЗ. Основні з них ми проаналізуємо. Для студентства навчання – першочергове. Але вміння та прагнення вчитися, а головне – бажання опанувати конкретною професією, як правило, не виникають самі по собі (спонтанно) після зарахування абітурієнтів у вищий навчальний заклад. Тільки щире бажання оволодіти професією не є надійною гарантією формування професійних якостей. Мало хто з абітурієнтів повністю уявляє собі, що являє собою сутність його майбутньої професії, яких знань, умінь і навичок вона вимагає, яка система підготовки приведе до оволодіння спеціальністю й формування потрібних рис особистості.

Зрозуміло, що для становлення студента як фахівця потрібні відповідні передумови, основними з яких можуть бути професійна спрямованість і відповідна довузівська підготовка. Звичайно під професійною спрямованістю мається на увазі позитивне ставлення, інтерес до професії, схильність займатися нею. У поняття спрямованості також включаються потреби, емоції, установки, інтереси, ідеали та переконання. Якщо довузівська підготовка відповідає вимогам системи вищої освіти, то навчання у ВНЗ для студента створює безпосередню можливість реалізації потреби у вищій освіті. Якщо ж ні, то виникає необхідність у додаткових зусиллях студента щодо розвитку та удосконалювання знань, здатностей, навичок, що відповідають вимогам обраної професії. Успіх освоєння професії буде залежати від того, наскільки в студента розвивається потреба в освоєнні професії. Для такої категорії студентів особливе значення має психолого-педагогічна атмосфера навчального закладу, якість викладання, матеріально-технічна база, техніка й методика навчального процесу та практичних занять.

Слід зазначити, що всі студенти (як одружені, так і неодружені) навчання у ВНЗ пов'язують із майбутніми благами. У цьому є певний

сенса. Добре підготовлений фахівець має право розраховувати на відповідну винагороду з боку суспільства.

В одружених студентів типовий для цієї категорії студентства набір життєвих цінностей і характеристик успішності має деякі відмінності від таких самих показників у неодружених студентів. Сімейний стан спонукає їх більш відповідально ставитися до навчання, до оволодіння професією, до більш конкретної та реальної життєвої орієнтації.

Поєднання навчальної та сімейної діяльності залежить значною мірою і від типу організації сімейного життя, що, у свою чергу, пов'язане з рівнем підготовленості до шлюбу.

На якість навчання істотно впливає участь студентів у науково-дослідній роботі. В умовах науково-технічного прогресу та соціальних перетворень становлення фахівця міцно пов'язується із формуванням у студента якостей дослідника, працівника, що творчо мислить, здатного самостійно орієнтуватися у величезному потоці наукової та соціальної інформації, оперативно освоювати нові перспективні напрями і сфери діяльності.

Звичайно, добре вчитися та займатися науково-дослідною роботою, мати сім'ю під силу далеко не кожному студентові. Очевидно, тому науково-дослідною роботою займаються сьогодні лише деякі одружені студенти (11,8 % жінок й 24,1 % чоловіків). Поряд з об'єктивними існують і суб'єктивні причини, через які студенти не хочуть брати участь у науково-дослідній роботі (лінь, небажання та невміння вчитися, відсутність інтересу до науки взагалі), що, незалежно від їхнього сімейного стану, залишаються поза сферою науково-дослідної роботи ВНЗ.

У житті студентства традиційною є громадська діяльність. Студентові вона дозволяє розвивати організаторські здібності, дає навички міжособистісного спілкування й поведіння в умовах колективу. У роботі громадських організацій (волонтерстві, студентських профкомах) іде процес переоцінки цінностей, відхід від традиційних форм роботи.

Зайнятість студентства суспільною діяльністю значна. В одружених студентів вона навіть трохи вища, ніж у неодружених (60 % та 55,3 % відповідно). Мотиви участі в суспільній роботі в сімейних студентів різні. Почувають у ній потребу лише 15 % сімейних, інші ж беруть участь за необхідності, у силу свого соціального стану або вимушено, у зв'язку з тиском громадських організацій та адміністрації. Сімейні турботи та маленька дитина є причиною неучасті в громадській діяльності у два-три рази рідше, ніж відсутність бажання та зацікавленості справою.

У молодіжному середовищі, у тому числі й студентському, досить широко поширені дошлюбні інтимні зв'язки. Майже 70 % студентів

ВНЗ вважають дошлюбні сексуальні відносини припустимими. Констатуючи факт широкого поширення дошлюбного статевого життя студентів, треба все-таки відрізнати інтимний зв'язок закоханої пари від статевої розбещеності деяких молодих людей. Якщо оцінювати причини дошлюбного сексуального спілкування, то варто помітити, що майже 60 % студентів допускають можливість вступу в сексуальні зв'язки тільки з коханою людиною. І тільки близько 12 % опитаних не бачать ніяких перешкод для повної волі дошлюбних відносин [2].

Висновки. Студентська сім'я створюється в результаті активного пошуку молодими людьми близької, дорогої людини, необхідної для щасливого, повноцінного життя. Характер майбутнього шлюбу значною мірою визначається мотивом, причинами, які обумовили вступ у шлюб.

На наш погляд, дослідження студентських сімей потребує подальшої розробки й вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Ю.В. Представления супругов о распределении ролей и становлений ролевой структуры молодой семьи. – М., 1992. – 302 с.
2. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. – М., 1988. – 188 с.
3. Вовчик-Блакитна М.В. Підготовка молоді до сімейного життя. – К.: Знання, 1984. – 48 с.
4. Голуб Л.А. Современная студенческая семья – факторы формирования и жизнедеятельности (По материалам специального выборочного обследования) / Л. Голуб, Л. Малич. – Донецк: Донецкий государственный университет, 1986. – 108 с.
5. Слесаренко Ю.В. Проблеми молоді сім'ї // Журнал для батьків. – 1999. – № 1. – С. 14–16.

Надійшла до редакції 29.05.2009 р.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ, ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРОМАДИ

І.Д. Зверєва, Т.Г. Веретенко

Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка

Стаття присвячена розкриттю історії становлення студентських громад, порівняльному аналізу їхнього розвитку в Україні і США, розкриттю їхньої ролі в здійсненні самоврядування у ВНЗ, визначенню основних їхніх ознак та напрямів діяльності.

Ключові слова: студентська громада, ознаки, напрями діяльності.

Стаття посвящена раскрытию истории становления студенческих сообществ, сравнительному анализу их развития в Украине и США, раскрытию их роли в осуществлении самоуправления в ВУЗе, определению основных их особенностей и направлений деятельности.

Ключевые слова: студенческое сообщество, особенности, направления деятельности.

Постановка проблеми. Громадські утворення, автономія та самоврядування за місцем проживання здавна мали місце як на території України, так й в усьому світі. В історії України своєрідною самоврядною громадою було козацьке військо. Козаки жили в слободах, брали участь у радах, де вирішувалися суспільні справи, обиралися старшина. Усі керівні посади були виборними. Козацька держава – Запорозька Січ – існувала на засадах системи куренів на чолі з отаманами. На чолі війська стояв гетьман, який за необхідністю збирав козацьку раду для обговорення найважливіших питань. Іноді збиралися ради старшини [1, с. 32–33].

Професійні структуральні громади – гільдії – у стародавній Європі відстоювали права своїх членів. Їхня замкнена на собі система певний час сприяла прогресу в розвитку громадської свідомості. За візцем гільдій згодом вирости й університетські студентські громади [2]. “Середньовічні університети були типовими прикладами гільдій”, – стверджує В.О. Лігоцький [3].

На українському ґрунті наступниками гільдій були братства – організації православного українського населення, які виступали проти наступу католицизму та уніатства (об’єднання за принципом віросповідання). Вони почали з’являтися після прийняття Люблінської унії 1569 р. Організовані православною магнатсько-шляхетською опози-

цією на чолі з князем Острозьким, вони спочатку боролися за культурно-релігійну автономію України в складі Речі Посполитої. Для цього вони подавали петиції королю Польщі та Сейму, проводили культурно-просвітницьку роботу, виступали за відновлення православної церкви після прийняття 1596 року Брестської унії та заборони православ'я, відкривали власні школи в місцях, небезпечних для православ'я, і т.п. Велику увагу було приділено догляду за соціально незахищеними представниками суспільства – старими, німечинами, інвалідами, бездомними, сиротами, студентами, вдовами тощо. Братства відіграли значну роль у суспільно-політичному житті України [1, с. 55–56].

Метою статті є розгляд особливостей історичного становлення, функціонування та тенденцій розвитку студентської громади.

Міграційні процеси не є породженням сьогодення. Добровільно або під тиском обставин люди певних етнічних груп змінювали місце проживання. Це здебільшого характерно для фахівців, торговців, біженців, студентів тощо. На території України багато років відомі в'єтнамська, грецька, вірменська діаспори, а в США – російська, польська, українська та ін. Зберегти “дух” Батьківщини, традиції, мову є основним завданням діаспор. Ті, хто первісно не орієнтований на підтримання стосунків з одноплемінниками, швидко асимілюється. Тому що етнічна діаспора – це не тільки спільне національне походження; це мова, культура, література, віра, традиції, звичаї тощо. Звісно, будь-яка діаспора, що проживає на території іншої країни, з часом все більше і більше переймає якості основного етносу, проте, якщо індивідууми прагнуть зберегти свої особливості, вони об'єднуються в структуру, яка через загострення національної свідомості, потреби національної самоідентифікації стає самоврядною одиницею суспільства зі своїми власними внутрішніми правилами. Метою такої групи є стабільні життєві умови та перспективи збереження етнічної самоідентифікації. Прибульці нової хвилі трансформують громаду, яка вже склалася. Діаспора як така розширює та поглиблює свої функції, політизується, прагнучи перетворитися з традиційного суб'єкта культури на суб'єкт права та політики. Вона, як і раніше, реалізує традиційні форми буття, такі як земляцтва та національно-культурні товариства, проте й починає використовувати нові організаційні структури та форми, такі як конгреси, форуми, спілки, стаючи значеннєвою ланкою у відносинах всередині держави та за її межами. Розвиваючись, із часом діаспора перетворюється на об'єкт та суб'єкт політичного процесу.

Етнічні діаспори теперішнього часу, як правило, є породженням міжнаціональних чи політичних протиріч. Це, зокрема, типово як для України, так і для США. Тимчасові етнічні діаспори виникають, коли між країнами існують певні зв'язки, наприклад освітні. В Україні

навчається багато студентів з інших країн, а в США – з України. Значна кількість іноземних студентів в одному вищому навчальному закладі США дозволяє говорити, наприклад, про українську студентську громаду. Її контингент із часом змінюється, проте сама громада існуватиме, поки діятимуть тісні зв'язки між нашими країнами.

Студентська громада може розглядатися як об'єднання молодих людей єдиного етнічного походження, які створили свої соціальні інститути та проживають поза межами свого первісного проживання. На сучасному етапі існування студентських громад слід відзначити такі напрями їхньої діяльності: політичні, економічні, спортивні, територіальні, побутові тощо. Будь-яка сучасна студентська громада є автономною одиницею впровадження певної ідеї, здійснення самоврядування в певному вищому навчальному закладі.

Англійська та американська моделі соціальної роботи приділяють значну увагу визначенню змісту терміна “громада” (community). Кембриджський тлумачний словник визначає community як “люди, які живуть на одній певній території, або люди, які розглядаються як єдність (єдине ціле) через їхні спільні інтереси, походження або національність”. Близьким, проте більш широким є визначення Оксфордського тлумачного словника, за яким community – це група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання – районом, населеним пунктом тощо, де розташована низка соціальних інститутів: сім'я, школа, церква, організації сфери дозвілля та медицини [4, с. 233]. Це визначення більш стосується місцевої (територіальної), релігійної або етнічної/студентської громади, проте не буде достатньо точним для наукової.

В англо-американській традиції термін “community”, який перекладається вітчизняними авторами як “община”, “громада”, пов'язаний із республіканським ідеалом прямої демократії і виражає соціально-психологічну спільність або прагнення до неї. Змістовним ядром цих понять є специфічні характерні соціальні зв'язки рівня малої групи, що забезпечує соціальний перетин психологічних, побутово-економічних та юридичних засад [5].

У соціології та соціальній філософії громада розглядається як спільнота – об'єднання людей із метою соціальної взаємодії [6; 5]. Це поняття вживається з метою опису соціальних взаємин у межах груп населення або територіальних одиниць і на сьогодні характеризується полісемією визначення. В політології громада – одиниця місцевого самоврядування. Будь-яка громада має невід'ємне право на самовизначення з точки зору права, бо людська особистість не може бути предметом будь-чийої власності, у тому числі й держави, бо є вільною за своєю суттю, проте окрема людина є пов'язаною імперсональними зв'язками з іншими особистостями.

Виділяють декілька ознак соціальної спільноти (О.В. Безпалько). Це такі, як суспільний поділ праці, спільна сфера чи характер діяльності, стабільність інтересів, потреб, цілей, завдань; спільне походження, культура, менталітет. Дослідниця визначає громаду як "групову соціальну спільноту, члени якої поділяють єдину територію, об'єднані повсякденними регулярними стосунками" [6]. Відомі українські дослідники (В.А. Скуратівська, М.Ф. Шевченко) розглядають громаду як локальну соціальну систему, що складається із сукупності елементів, які знаходяться в певних зв'язках і взаємовідносинах, утворюють єдине ціле та здатні міняти свою структуру [7, с. 19]. Різноманітність ознак, за якими можуть бути об'єднані людські індивідууми, обумовлює різноманітність і неповторність соціальних спільностей [7, с. 43]. Чим більше спільних поглядів, смаків, захоплень, звичок, вірувань, потреб тощо в представників громади, тим більш зв'язаною є вона, тим продуктивніше вона може працювати на засадах спільних потреб, прагнень та цілей. Усвідомленими компонентами традиційної світобудови в спільноті є моральні орієнтири, норми, правила, звичаї, які мотивують поведінку людей [8, с. 224].

На думку Р. Шеффера термін "місцева спільнота", тобто громада, означає групу людей у природному навколишньому середовищі з географічними, політичними і соціальними кордонами та досить розвинутим наявним спілкуванням одного з одним; люди або групи людей взаємодіють на певній території для досягнення спільних цілей [9, с. 3-4].

Громада (community) як мала неформальна солідарна група виявляється інстинктивно реактивною, спрямованою на захист автономності, на відміну від великих асоціацій, спрямованих на впровадження змін [10]. Р. Уоррен наголошує, що громада є організацією соціальних стосунків, які дають можливість людям брати участь у діяльності, що є необхідною для їхнього виживання та розвитку. Дж. Боп пропонує визначати громаду як групу людей, які встановлюють сталі взаємини між собою з метою вдосконалення самих себе та світу, в якому живуть [6, с. 9].

Територіальна спільнота визначається як населення, що поєднає спільною діяльністю, інтересами та цілями щодо задоволення своїх потреб, пов'язаних із побутом, середовищем проживання, відпочинком, навчанням, спілкуванням. Члени територіальної спільноти тривалий час мешкають поруч, можуть володіти спільною нерухомістю, сплачують комунальні податки. Подібна спільнота є об'єктом здійснення місцевого самоврядування. Неодмінною умовою дієздатності територіальної громади є відчуття членства, тобто почуття приналежності, яке дає емоційну безпеку, відчуття впливовості та єдності з іншими через можливість втілення особистих бажань, почуття спільності.

Ще один погляд американської школи полягає в тому, що “грумада – це група індивідів або сімей, члени якої поділяють певні цінності, мають спільні інтереси або користуються послугами тих самих служб та організацій чи живуть в одній місцевості”, а однією із найсуттєвіших характеристик є сукупність взаємопов’язаних соціальних установ, що охоплюють всі аспекти соціального життя – сімейного, релігійного, правового і т. п., які існують у певній географічній місцевості.

Р. Уоррен, беручи за основу особливості функціонування громад в Америці, виділив такі основні підходи для їхнього визначення:

- структурний або політико-правовий;
- соціально-психологічний, який розглядає культурні зв’язки, цінності, взаємини;
- люди та територія, в який закладено екологічний або демографічний погляд на громаду;
- процеси діяльності на основі аналізу різних видів діяльності в громаді;
- функціонування соціальних систем, який розглядає громади з точки зору виконання функції відтворення і споживання, процесів соціалізації, соціального контролю, взаємодопомоги і т. п.

Відповідно, студентська громада може бути побудована на одному або більше цих об’єднуючих принципах. Чим їх більше, тим міцніше та більш дієздатною буде вона.

Робота в студентській громаді вимагає осмисленості. Для роботи в громаді потрібно мати хоча б орієнтовний план, інакше незрозуміло, куди рухатися. Стати частиною студентської громади може будь-хто із молодих людей, незалежно від статі, наряду освіти тощо. У членів студентської громади мають бути спільні риси та спільні інтереси, інакше громаду вони не утворять. Не дивлячись на те, що в громаді, як і в родині, у людей може бути багато спільних рис та зацікавленостей, у громаді більша кількість чужинців, не пов’язана сімейними зв’язками.

Розглянувши запропоновані концепції громади, ми визначаємо, що студентська громада – це утворення молодих людей, які усвідомлюють свою значущість, свої права та обов’язки, свою роль у розбудові свого життя в умовах нового місця проживання, прагнуть адаптуватися до існуючого соціуму.

Наприклад, Національний фармацевтичний університет (м. Харків) є навчальним закладом зі світовим ім’ям, продовжує багаторічну традицію навчання іноземних студентів із понад 50 країн. Традиційним стала співпраця ВНЗ із земляцтвами/громадами іноземних студентів. Земляцтва – самоврядна структурна одиниця, яка

об'єднує представників певної народності на території компактного проживання іншої народності, нації.

Протягом останніх років було організовано спільну зустріч представників органів студентського самоврядування та лідерів земляцтв іноземних студентів із ректором. У 2007–2008 навчального році постала нагальна потреба налагодити постійні контакти між земляцтвами та органами студентського самоврядування. Було проведено декілька спільних засідань, на яких обговорювалися спільні проблеми. Також під час цих засідань відбувався обмін інформацією про звичаї та традиції, стандарти поведінки, сучасну специфіку проживання студентів у різних країнах.

Не всі земляцтва є активними. Деякі з них, наприклад, білоруське, не потребує постійного контакту своїх членів, адже білоруські та українські культура та традиції є дуже близькими, тому білоруські студенти не потребують особливої адаптації та атмосфери. Дуже активними виявилися марокканське та ліванське земляцтва. Вони постійно проводили збори своїх членів, святкували національні свята. Проте про становлення саме цих земляцтв як справжніх осередків самоврядування свідчить той факт, що їхнє спілкування не зосереджувалося тільки на розважальних заходах та внутрішніх потребах. Зокрема за ініціативи лідера ліванського земляцтва Ф. Набіля відбувалися заходи, які сприяли інтеграції іноземних студентів до українського соціуму: походи до музеїв, театрів, зустрічі студентів. Завдяки активності та ініціативності лідерів земляцтв та їхньої співпраці із Студентським Парламентом було розв'язано конфлікт у гуртожитку.

Висновки. Сфера міжнаціонального спілкування потребувала співпраці земляцтва та інших осередків студентського самоврядування. У якості соціалізуючих заходів використовувалися спільні засідання, обмін інформацією щодо культурних, релігійних, звичаєвих особливостей, участь у спільних тематичних святах.

Студентська громада може мати такі ознаки:

- одна чи більше об'єднуючих рис; як правило, одна з них – спільність проживання (географічна єдність, спільна територія, місце роботи або навчання);
- наявність ініціативної групи, яка веде за собою інших;
- автономія громади та самоврядування в прийнятті рішень;
- спроможність / здатність до групових дій;
- психологічні зв'язки;
- значна кількість представників не пов'язана родинними стосунками;
- позитивна соціалізація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крупа Т.М. Мандри в історію України / Т.М. Крупа, О.В. Астахова. – Х.: Книжковий клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2004. – 80 с.
2. Антология мировой философии: В 4-х т. – М.: Мысль, 1969. – Т. 1. Ч. 1. – 576 с.
3. Лігоцький В.О. Тенденції розвитку світових освітніх систем: Навч.-метод. посіб. – К.: Українська академія внутрішніх справ, 1995. – 44 с.
4. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. A.S. Hornby. Fourth edition // chief editor A.P. Cowie Oxford Univ Press, 1995. – 1580 p.
5. Найдьонова Л.А. Соціально-психологічні феномени створення територіальних спільнот // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 19–22.
6. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
7. Скуратівська В.А. Соціальні системи та соціологічні методи дослідження: Навч. посіб. / В.А. Скуратівська, М.Ф. Шевченко. – К.: Вид-во УАДУ, 1998. – 188 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
9. Степанян А.А. Этнообщина как продукт диаспоральных процессов. Автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук по специальности 22.00.04 “Социальная структура, социальные институты”. – М., 2004. – 24 с.
10. McGraw-Hill American Society and Politics. Institutional, Historical and Theoretical Perspectives. 1995. – 542 p.

Надійшла до редакції 02.11.2009 р.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ ДО БАТЬКІВСТВА

О.Г. Лещенко

Запорізький національний університет

У статті визначено сутність і показники психологічної готовності молодого подружжя до батьківства. Розкриваються поняття “батьківство”, “психологічна готовність до материнства”, показники готовності до материнства, основні чинники, що впливають на формування готовності до материнства та батьківства. Визначаються поняття “психологічна готовність до батьківства” молодого подружжя та основні показники цієї готовності.

Ключові слова: молоде подружжя, батьківство, психологічна готовність до материнства, психологічна готовність до батьківства.

В статье определены сущность и показатели психологической готовности молодых супругов к родительству. Раскрываются понятия “родительство”, “психологическая готовность к материнству”, показатели готовности к материнству, основные факторы, которые влияют на формирования готовности к материнству и отцовству. Определяются понятие “психологическая готовность к родительству” молодых супругов и основные показатели данной готовности.

Ключевые слова: молодые супруги, родительство, психологическая готовность к материнству, психологическая готовность к родительству.

Постановка проблеми. В Україні серед актуальних проблем становлення сім'ї особливо відчутними й гострими є питання, пов'язані з підготовкою молоді до батьківства. Державна підтримка батьківства реалізується у двох напрямках: матеріальному та соціально-психологічному. Матеріальна підтримка здійснюється через виплати, пов'язані з народженням дитини, через надання пільг для малозабезпечених сімей. Соціально-психологічна підтримка батьківства передбачає консультації та допомоги в підготовці молоді до сімейного життя, у збереженні її репродуктивного здоров'я, вихованні дітей у сім'ї, формуванні педагогічної культури. Проте молодь, яка створює сім'ї, підготовку до батьківства найчастіше обмежує вирішенням матеріальних питань, не приділяючи уваги психолого-педагогічному аспекту. У зв'язку із цим виникає необхідність сприяти здоровому розвитку молоді сім'ї, підвищувати батьківську компетентність, психологічну готовність до батьківства.

Мета статті – визначити сутність та показники психологічної готовності молодого подружжя до батьківства.

Проблеми молодії сім'ї, особливості її функціонування й розвитку вивчали Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, В. Верещагіна, Т. Голованова, І. Гребенніков, І. Дубровіна, С. Ковальов, В. Постовий. Формування педагогічної культури батьків досліджували Т. Алексєєнко, Т. Кравченко, С. Толстоухова; формування культури материнства та готовності до материнства – І. Братусь, В. Брутман, Н. Максимовська, С. Мещерякова, О. Могилевська, О. Нестєрова, Г. Філіппова; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчали Ю. Борисенко, Н. Гусак, А. Портнова, Ю. Євсєєнкова; формуванню усвідомленого батьківства приділялась увага в дослідженнях Л. Буніної, Т. Веретенко, В. Кравця, В. Кікінежді, О. Кізь, Г. Лактіонової, Р. Овчарової, Н. Шевченко та ін.

Термін “молоде подружжя” характеризується нами як молода сімейна пара, яка перебуває в шлюбі від 0 до 5 років, не має дітей та в якій вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років.

Розгляд поняття “батьківство” передбачає внесення уточнення, оскільки цей термін в українській мові використовується у двох значеннях: російською (далі – рос.) як “родительство” – це “процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей” [2, с. 62]; і як рос. “отцовство” – це складова батьківства, що обумовлює виконання та реалізацію батьком виховної ролі. Визначення “батьківство” (із наголосом на другий склад) ми будемо використовувати в значенні рос. “родительство”. Слід зазначити, що в українсько-російському словникові із наголосом на перший склад слово “батьківство” [8, с. 164] перекладається російською як “отцовство”. Тому, в нашому дослідженні використання слова “батьківство” без наголосу визначатиме термін у значенні рос. “родительство”, а з наголосом на першому складі “батьківство” набуватиме значення рос. “отцовство”.

У літературних джерелах ми зустрічаємо поняття “готовність до дії”, що характеризується як “стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій” [9].

У психологічній літературі [Р. Борман, Г. Шилле, Т. Андрєєва, І. Гребінніков, В. Лисенко] зустрічається поняття “психологічна готовність до шлюбу” – це система психологічних характеристик суб'єкта, що забезпечують успішне укладання шлюбу; та включає в себе фізіологічну готовність до шлюбу (здатність до репродуктивної функції) й загальноособистісну готовність (необхідний рівень психічного розвитку – психологічна зрілість).

Обидва визначення наголошують на фізіологічній та психологічній готовності людини до виконання якоїсь дії, наприклад, до укладання шлюбу.

Феномен психологічної готовності до материнства досліджувала О. Нестєрова та визначила його як “складне особистісне утворення,

що зумовлює всю поведінку особистості жінки щодо себе як до майбутньої чи реальної матері й до дитини як до незалежного від неї суб'єкта" [6, с. 36]. С. Мещерякова виокремила три групи показників психологічної готовності до материнства:

- 1) особливості комунікативного досвіду жінки в її ранньому дитинстві (взаємодія з матір'ю і близькими людьми, спілкування з однолітками, старшими й молодшими дітьми, а також розвиток материнської сфери в процесі ігор у "сім'ю" та з ляльками в "доньки-матері");
- 2) переживання жінкою ставлення до ще ненародженої дитини на етапі вагітності (особливості взаємодії майбутньої матері з малюком, його бажаність, наявність чи відсутність уявного спілкування, прагнення інтерпретувати рухи малюка як акти спілкування);
- 3) установки жінки на стратегію виховання дитини (як вона збирається доглядати за нею)" [6, с. 37].

Модель психологічної готовності до материнства з урахуванням спрямованості особистості була представлена О. Нестеровою. На першому рівні дослідниця виділила потребу у взаємодії з дитиною, потребу в турботі й охороні та потребу в материнстві. На думку вченої, "потреба в материнстві – це найскладніший клас потреб матері, передбачає рефлексію своїх станів і прагнення до їхнього переживання у процесі взаємодії з дитиною. У розвитку материнського почуття беруть участь образ майбутньої дитини, сімейні й культурні моделі материнства, власний досвід" [6, с. 38].

На другому місці в структурі психологічної готовності до материнства знаходяться інтереси: до дітей (характеризують як емоційний тон, якого набуває процес пізнання, що виявляється в увазі до дитини), до материнських функцій (визначається як пізнавальна орієнтація на зміст обов'язків матері та сприймання їх цікавими й необхідними), пізнавальний (включає в себе орієнтацію на інформацію про виховання дітей, про особливості протікання вагітності, пологів, психічного та фізичного розвитку дитини).

Третє місце посідають ідеали, тобто уявлення жінки про образ ідеальної матері та ідеальної дитини. За ідеалами на четвертому місці структури психологічної готовності до материнства знаходяться два види цінностей – цінність материнства, що полягає в прийнятті власної матері як важливої постаті, та цінність дитини як суб'єкта (особистісно-орієнтоване ставлення до дитини), що передбачає ставлення до дитини як незалежної унікальної особистості.

П'яте місце в структурі психологічної готовності до материнства посідають переконання в необхідності і важливості народження дитини як головного призначення кожної жінки.

Шосте місце посідає установка як готовність народити та виховати дитину. На останньому місці структури психологічної готовності до материнства знаходиться бажання мати дитину [6, с. 38].

На думку Р. Овчарової, психологічна готовність до материнства має як інстинктивну основу, так і є особливим особистісним утворенням [7, с. 123]. Це свідчить про взаємозв'язок фізіологічної готовності із розвитком особистісних якостей, необхідних при виконанні материнської ролі.

Учені Ю. Борисенко та А. Портнова запропонували структурну модель готовності до батьківства. Ця модель містить такі компоненти: "потребнісно-емоційний (біологічні, соціальні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоції, переживання), операціональний (вміння по догляду за дитиною і спілкування з нею), ціннісно-смысловий (ставлення батька до дитини)" [3, с. 128].

Як видно з досліджень, психологічна готовність до материнства починається з виникнення потреби в материнстві, у зв'язку із чим ми повинні розглянути питання розвитку потреби в батьківстві.

Питання готовності до батьківства слід розглядати з урахуванням походження феномену батьківства. Дискусія вчених полягає у визначенні походження в особистості потреби в батьківстві: чи батьківство є біологічною потребою (проявляється як інстинкт збереження роду), чи соціальною (відповідність суспільним очікуванням), чи духовною потребою (обумовлюється прагненням до самореалізації через виконання батьківської ролі).

Ми погоджуємось із думкою А. Антонова та О. Нестерової про духовну потребу в батьківстві, проте вважаємо її найвищим проявом та рівнем потреб особистості. Якщо згадати піраміду потреб, запропоновану А. Маслоу, то прикметною ознакою в її структурі є ієрархічність компонентів: на перших двох рівнях людина прагне задовольнити базові потреби (у сні, харчуванні, воді, сексуальні потреби, потреби в безпеці) і лише після цього в неї з'являється прагнення задовольнити потреби вищого рівня.

На думку вчених, материнський та батьківський інстинкти мають біологічну природу походження, подібні інстинкти можна спостерігати у тварин. Так, дослідник усвідомленого батьківства В. Кравець зазначив, що "якби біологічного інстинкту було достатньо для виконання батьківської ролі, жінки не відмовлялися би від своїх дітей" [7, с. 43]. Соціально детермінованим вважають батьківський інстинкт, який вважають "інстинктом самозбереження, різновидом інстинкту продовження роду" [7, с. 36], реалізація якого стає можливою лише в співтоваристві. При цьому одні вчені наголошують на взаємодії біологічного потягу та наслідування соціокультурних норм [7, с. 43], інші ж говорять про взаємний розвиток інстинктів самозбереження, материнства (батьківства) та продовження роду. Проте прагнення до

батьківства не зводиться лише чи до біологічного, чи до соціального інстинктів. Натомість, Т. Флоренська виділяє духовну потребу, яка, на її думку, і лежить в основі прагнення стати батьками [7, с. 36].

Тут слід звернутися до поняття “потреба в дітях”, яке виділяє А. Антонов. На думку вченого, цей термін характеризується як соціально-психологічна властивість індивіда, яка проявляється в тому, що, не маючи дітей, індивід як особистість відчуває певні ускладнення [1, с. 134]. Цей вид потреб, згідно з ієрархічною пірамідою потреб А. Маслоу [4], можна віднести до найвищої потреби в самореалізації через виконання батьківської ролі. На думку Р. Овчарової, потреба в дітях залежить від типу сприйняття батьківської ролі: як обмеження в різних сферах життя або як появи нових можливостей самореалізації [7, с. 44].

На наш погляд, розвиток потреби в батьківстві відбувається поетапно: спочатку як біологічної, потім – соціальної та духовної. А оскільки природа походження потреби в батьківстві залежить від особистості майбутніх батьків, від їхнього сприйняття батьківської ролі, від мотивів, якими вони керуються, щоб стати батьками, то ми можемо зробити висновок про те, що психологічна готовність до батьківства являє собою особистісну характеристику, що дозволяє молодому подружжю народити дитину та успішно виконувати батьківські ролі.

Отже, психологічна готовність до батьківства – це особистісна характеристика, що включає в себе фізіологічну готовність (досягнення дитородного віку – здатність народити дитину) та психологічну готовність (прагнення до самореалізації в батьківській ролі; якості, знання та вміння, які необхідні для успішного виконання батьківської ролі); результатом готовності молодого подружжя стає народження та виховання дитини.

У дослідженні питання формування почуття материнства (батьківства) С. Мещеряковою були визначені чинники формування, які можна віднести до внутрішніх (психологічних) чинників: “досвід сімейних стосунків у дитинстві; бажання мати дітей, установка на них; позитивна реакція на вагітність; ніжність до майбутньої дитини, позитивний емоційний фон сприйняття ворушіння дитини, бажання полегшити утробне життя; емоційна чуйність матері; почуття жалю, співпереживання до дитини; почуття близькості з дитиною” [6, с. 39].

Звернімо увагу на те, що С. Мещерякова зазначала про залежність психологічної готовності до материнства від комунікативного досвіду жінки в її ранньому дитинстві. На підтвердження цього слід указати, що серед основної причини відмов матерів від новонароджених, за даними дослідження, перше місце посідають “психологічна незрілість, відсутність настанови на материнство, які найчастіше проявляються

серед дівчат-сиріт” [10, с. 14], тобто відсутність позитивного прикладу образу материнства впливає на подальшу готовність до нього.

Подібну структуру формування схильності до батьківства виділили Ю. Борисенко та А. Портнова, розробивши чинники, що впливають на становлення чоловіка як батька і визначають специфіку батьківства. Перший чинник – взаємини між батьками. На думку вчених, спільне проживання чоловіка з матір’ю дитини впливає на якість взаємодії батька з дитиною, що найбільш гостро проявляється, коли батьки розлучаються. До того ж, оформлення шлюбу між батьками сприяє зміцненню стосунків і посиленню в них почуття батьківської відповідальності. До другого чинника вчені відносять вплив матері-дружини (партнерський або конкуруючий), який пов’язаний із залученням батька до процесів піклування та виховання дітей. До третьої групи належать чинники середовища (серед них дослідники виділяють вплив економічної кризи, безробіття, відсутність соціальної підтримки щодо взаємодії з дітьми), що суттєво підвищують вразливість інституту батьківства. Четвертий чинник – дитина, він визначається близькими довірливими стосунками дитини з батьком. Останній чинник – батьківство, вплив якого здійснюється через ідентифікацію чоловіка з роллю батька, рівень розвитку батьківських навичок та відповідальності. В межах цього чинника Ю. Борисенко та А. Портнова виділили дві умови, які покращують виконання функцій батька:

- 1) “позитивна підтримка дружини-матері посилює почуття відповідальності чоловіка навіть у складних економічних умовах;
- 2) сильне бажання батька, знання, навички, можуть подолати негативне ставлення матері-дружини, конфлікти з нею, а також несприятливі умови оточуючого середовища” [3, с. 129].

Це вказує на те, що бажання, потреба чоловіка бути батьком, визначає його знання, ставлення та поведінку в батьківстві.

Дослідження розвитку психологічної готовності до материнства та батьківства (Г. Філіппова, О. Нестерова, Ю. Борисенко, А. Портнова) вказують на схожу структуру її формування та акцентують увагу на ролі в цих процесах потребнісно-мотиваційної сфери. Це дозволяє зробити висновок про схожість показників психологічної готовності до батьківства як для жінок, так і для чоловіків.

Висновки. Узагальнюючи, ми можемо виділити такі показники психологічної готовності до батьківства. Перше, на що слід зважати – це досвід виховання та спілкування в батьківській сім’ї, який виступає взірцем для наслідування при виконанні ролі батька / матері та обумовлює виникнення потреби в дітях. Друге – потреба у взаємодії з дитиною, уявлення образу майбутньої дитини; інтереси до дітей, до виконання ролі батька / матері, прагнення отримувати інформацію щодо батьківства. Третій аспект визначається стосунками між подружжям, рівнем емоційного комфорту та щирості між ними, що може призво-

дити або до посилення, або до послаблення батьківської відповідальності. Четвертим пунктом характеризується розуміння цінності дитини, цінності батьківства, виникнення уявлення про ідеальний образ матері / батька, про методи виховання дитини. П'ятий пункт – поява бажання мати дитину, яке супроводжується позитивними почуттями, що викликані образом дитини. Наступним кроком є виникнення репродуктивної установки, що завершується безпосередньо репродуктивною поведінкою.

Отже, питання психологічної готовності до батьківства молодого подружжя потребує подальшого дослідження щодо умов, змісту, форми та методів формування цієї готовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 189 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Борисенко Ю.В. Проблема отцовства в современном обществе / Ю.В. Борисенко, А.Г. Портнова // Вопросы психологии: Науч. журнал. – 2006. – № 3. – С. 122–130.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – С. 39–61.
5. Нестерова О.Є. Підвищення рівня психологічної готовності до материнства як завдання лікаря жіночої консультації // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 22–23. – С. 36–39.
6. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: Учеб. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
8. Російсько-український і українсько-російський словник: Відмінна лексика: Навч. видання / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, С.В. Шевчук. – К.: Вища шк., 1993. – 255 с.
9. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Учеб. электронное текстовое издание / Сост. А.С. Воронин. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ-ВПОУГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
10. Створення та функціонування прийомних сімей: Навч. посіб. для держ. службовців / О.О. Яременко, Н.М. Комарова, Л.С. Волинець, І.В. Пеша. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 128 с.

Надійшла до редакції 27.06.2009 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

В.А. Поліщук

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті здійснено аналіз проблем становлення і розвитку соціальної педагогіки в Україні (останнє десятиліття ХХ і початок ХХІ століття). Розкрито роль соціальної педагогіки в соціальній політиці сучасного українського суспільства та в обґрунтуванні теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності, а також створенні ефективної системи їхнього функціонування.

Ключові слова: соціальна педагогіка, соціально-педагогічні проблеми, становлення і розвиток.

В статье осуществлен анализ проблем становления и развития социальной педагогики в Украине (последнее десятилетие XX и начало XXI столетия). Раскрыта роль социальной педагогики в социальной политике современного украинского общества и обосновании теоретических основ социально-педагогической деятельности, а также создании эффективной системы их функционирования.

Ключевые слова: социальная педагогика, социально-педагогические проблемы, становление и развитие.

Постановка проблеми. Процес оформлення соціальної педагогіки в самостійну сферу наукового знання розпочався в Україні практично одночасно із таким процесом у Західній Європі і в Росії ще у 20-х рр. ХХ століття. В силу об'єктивних чинників цей процес був надовго призупинений, хоча соціальна педагогіка як сфера практичної діяльності в країні існувала і навіть розвивалася. Нове народження соціальної педагогіки відбулося в Україні лише в 1990 році після офіційного впровадження інституту соціальної педагогіки, що було зумовлене логікою суспільно-історичного прогресу, проявом та усвідомленням суспільно-значущих потреб розвитку науки і соціально-педагогічної практики. Отже, з певною долею умовності, можна говорити про нове народження соціальної педагогіки в Україні у кінці ХХ сторіччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на різноманітність, переважна більшість дослідників (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Капська, І. Козубовська та ін.) сходяться на тому, що сутність соціально-педагогічної діяльності полягає

в гуманізації соціального середовища, оптимізації взаємин особистості і соціуму, в підтримці, розвитку і реабілітації індивідуальної та соціальної суб'єктності, яка в єдності характеризує життєві сили людини.

Ми поділяємо точку зору дослідників, які вважають, що об'єктом соціально-педагогічної діяльності можуть і мають бути не окремі категорії, а всі громадяни країни, оскільки власне такий підхід відповідає суті й основному призначенню соціально-педагогічної діяльності – пошуку механізмів створення оптимальних умов для розвитку і реалізації життєвих сил соціальної суб'єктності кожної конкретної людини.

Згідно з твердженням О. Безпалько і А. Капської, у найбільш загальному трактуванні мета соціально-педагогічної діяльності полягає в налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю й особистості перед суспільством, у створенні оптимальних умов соціалізації особистості. Основними засобами досягнення цієї мети є вивільнення й розвиток ресурсів людини і суспільства.

Зміст соціально-педагогічної діяльності розкривається в процесі соціальної адаптації, профілактики, реабілітації, ресоціалізації та соціально-культурної анімації певних вікових та соціальних груп (О. Безпалько) [7, с. 40].

Метою цієї статті є аналіз проблем становлення і розвитку соціальної педагогіки в Україні на сучасному етапі. У сучасних умовах в нашій країні актуальними є питання розвитку соціальної педагогіки як науки, яка покликана сприяти вирішенню низки соціальних і соціально-педагогічних проблем у нашій країні, слугувати науковою основою соціальної політики, бути теоретичним фундаментом створення ефективної системи життєзабезпечення громадян, а також здійснення власне соціально-педагогічної діяльності.

В умовах, коли існують різні позиції і судження стосовно суті та змісту соціально-педагогічної діяльності, дискусійними є питання її понятійно-термінологічної системи, критеріїв істинності наукового знання, генези й методологічної бази, тобто її гносеологічний аспект, аналіз якого сприятиме ідентифікації соціальної педагогіки в самостійну галузь наукового знання.

У гносеології виокремлюють такі основні закономірності розвитку науки:

- зумовленість її розвитку потребами суспільно-історичної практики;
- відносна самостійність розвитку;
- наступність у розвитку наукових теорій, ідей і понять, методів і засобів наукового пізнання;
- чергування в її розвитку еволюційного і революційного періодів;
- взаємодія і взаємозв'язок всіх галузей науки;
- дискусійний характер обговорення основних питань [8].

У зв'язку з тим, що соціальна педагогіка в нашій країні є відносно новою галуззю наукового знання, процес становлення її методологічних засад має дискусійний характер. Предметом активного обговорення, зокрема, є питання статусу соціальної педагогіки як науки, виду професійної діяльності й навчальної дисципліни. Закономірно, що місце соціальної педагогіки в системі наук, як і будь-якої іншої галузі наукового пізнання, визначається характеристикою предмета дослідження, її зв'язками з іншими науками, а також особливими методами наукового аналізу і зміни практики соціально-педагогічної діяльності. Тому не дивно, що протягом останнього десятиріччя в Україні з'являються численні обґрунтування самостійності соціальної педагогіки, визначення її об'єктно-предметної сфери. Зокрема в науковій літературі зустрічаємо тлумачення соціальної педагогіки як інтегративної науки (Е. Демиденко, Н. Лавриненко та ін.); як теоретико-методологічної основи соціальної роботи, що озброює останню науково обґрунтованою теорією соціальної педагогічної діяльності та технологічним інструментарієм практичної роботи (А. Арнольдов, М. Бабкін, М. Гур'янова, І. Зимня, С. Тетерський, М. Фірсов та ін.); як самостійної галузі педагогічного знання (Н. Бура, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик та ін.) і як складової частини загальної педагогіки (В. Бочарова, Б. Вульф та ін.).

Здійснений нами аналіз теоретичний досліджень дозволив виокремити основні трактування соціальної педагогіки як науки, що вивчає:

- взаємодію особистості і соціального середовища (А. Мудрик, Г. Філонов та ін.);
- особливості організації соціального виховання, вплив на розвиток особистості різних факторів соціального середовища (О. Безпалько, І. Зверева, Л. Коваль, Л. Міщик, С. Хлебик та ін.);
- вплив соціальних факторів середовища на соціалізацію підростаючого покоління (Н. Бура, Ю. Василькова, А. Капська та ін.);
- соціальне виховання в контексті соціалізації, тобто виховання всіх вікових груп і соціальних категорій людей, яке здійснюється як в організаціях, спеціально для цього створених, так і в організаціях, для яких виховання не є основною функцією (М. Галагузова, А. Мудрик, Ф. Мустаєв та ін.);
- соціальне становлення особистості, фактори середовища, виховні впливи соціального середовища на осіб, які потребують різноманітних форм соціальної підтримки, соціальні проблеми людини на різних етапах її життєдіяльності, педагогічні технології, методи, спрямовані на підвищення дієвості соціального розвитку (Л. Мардахаєв, А. Мудрик, В. Семенов та ін.);

- систему цілеспрямованої, педагогічно організованої підтримки життєвих сил людини, розумної побудови її відносин з навколишнім світом і людьми, самою собою на основі творчої активності і моральної самоорганізації життя в конкретному соціумі (В. Бочарова, Ю. Галагузова та ін.);
- процес духовного самопізнання і самовдосконалення людини та суспільства, а також механізми їхнього гармонійного розвитку (В. Бочарова, Г. Філонов та ін.).

Ми погоджуємося з дослідниками (О.Безпалько, Р.Вайнола; А.Капська, І.Козубовська, Г.Лактіонова, Л.Міщик, Л.Штефан та ін.), що в найбільш загальному трактуванні соціальна педагогіка – це наука про соціальне виховання, яке спрямоване на соціалізацію особистості.

Вважаємо за доцільне виокремити думку російських дослідників Б.Вульфова і В.Бочарової, які відстоюють думку, що соціальна педагогіка є складовою частиною загальної педагогіки. Підтвердженням цьому, на їхню думку, є такі факти: соціальна педагогіка виникла на основі теорії і практики педагогіки; загальна і соціальна педагогіка інтегруються навколо спільного предмета – взаємодії людини і середовища; соціальна педагогіка як складова частина загальної педагогіки “розкриває значення і вплив на педагогічний процес конкретних соціально-культурних умов середовища (макро-, мезо-, мікро-) і виконує роль посередника між соціальним середовищем та окремими галузями педагогічної науки [3, с. 36].

Запропоновані підходи до визначення соціальної педагогіки як галузі знання зумовлені тим, що в минулому столітті педагогіка об'єктивно сформувалася в галузь інтегрованого знання. Методологічними основами соціальної педагогіки є філософія виховання, філософська антропологія і сучасні дані людинознавства. Теоретичними основами – цивілізований і культурологічний підходи до соціально-педагогічних феноменів, коли конкретний соціум трактується як окремий випадок історії.

Не викликає жодних заперечень той факт, що в процесі історичного розвитку на переломних етапах розвитку суспільства загальна педагогіка, зазвичай, брала на себе функції соціальної педагогіки. Це твердження слугує підставою для висновку, що теорія і практика розвитку соціальної педагогіки має багато спільних позицій із загальною педагогікою, але аж ніяк не про їхню тотожність.

Вважаємо за доцільне звернути увагу читачів на той факт, що в окремих роботах В.Бочарової, М.Гурьянкової, В.Краєвського, С.Тетерського та інших можна зустріти трактування соціальної педагогіки як теоретико-методологічної основи соціальної роботи, яка озброює останню науково обґрунтованою теорією соціально-педагогічної

діяльності та технологічним інструментарієм практичної роботи, дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на взаємовідносини в соціумі.

Визначення предмета соціальної педагогіки є ключовим, оскільки статус соціальної педагогіки як самостійної науки буде вважатися визнаним за умови чіткого означення сфери явищ, що вивчаються соціальною педагогікою й обґрунтування, що ця сфера жодними іншими науками не вивчається. На сьогоднішній день загальноприйнятим є розуміння предмета будь-якої науки як результату вибору об'єктивно існуючого процесу (явища) з метою вивчення його під певним кутом зору (Л. Гусякова, Є. Холостова та ін.). Об'єктом соціальної педагогіки, на думку українських дослідників, є особистість в її становленні та розвитку (І. Зверева, А. Капська, С. Харченко та ін.).

Ми поділяємо висновки дослідників про те, що предметом соціальної педагогіки є процес педагогічного впливу на соціальну взаємодію людини впродовж усіх вікових періодів життя і в різноманітних сферах її мікросередовища [5, с. 6].

Трактуючи об'єкт соціальної педагогіки як цілісну систему соціальних взаємодій людини у сфері її найближчого оточення, основним призначенням соціальної педагогіки як галузі наукового пізнання є вирішення таких ключових завдань:

- формувати основи педагогічного мислення в соціумі, актуалізувати значущість використання і розвитку в сучасних умовах людських ресурсів як головного надбання країни;
- формувати здатності і вміння приймати в соціальній практиці (в усіх сферах соціальної політики) ефективні (з точки зору педагогічної доцільності) рішення, адекватні конкретним особистісно-середовищним ситуаціям [5, с. 5-6];
- вивчення особливостей таких соціально-педагогічних процесів: соціалізація, адаптація, реабілітація, профілактика, корекція, перевиховання;
- виявлення та педагогічно доцільне використання можливостей соціальних факторів, які впливають на людину на різних вікових етапах її розвитку;
- вивчення виховних можливостей різних соціальних інститутів;
- створення педагогічних технологій попередження впливу негативних факторів соціального середовища на становлення особистості [1, с. 5-6; 2, с. 8].

Виходячи з положення, що соціальна педагогіка спрямована на перетворення соціального середовища, оптимізацію стосунків особистості і соціуму, ми поділяємо думку дослідників, які вважають, що завдання соціальної педагогіки як науки полягає в тому, щоб узагаль-

нювати результати, що стосуються закономірних відносин, логіки взаємозв'язків, структурно-функціональних взаємодій усіх складових, які утворюють зміст процесу соціалізації, здійснювати пошуки методів і засобів попередження проблем, виявляти й обґрунтовувати шляхи усунення причин, які породжують ці проблеми, розробляти умови й забезпечувати превентивну профілактику різних негативних явищ, відхилень у поведінці людей і, таким чином, сприяти оздоровленню соціального мікросередовища [7, с. 22–25]. Проте вважаємо за можливе й доцільне висловити думку, що в умовах непростого сьогодення завдання і функції соціальної педагогіки мають бути значно розширені в контексті обґрунтування й реалізації оптимальних умов для саморозвитку, самореалізації і педагогічно доцільної самоорганізації життєдіяльності кожного громадянина країни і кожної конкретної сім'ї.

Узагальнений аналіз наукової літератури свідчить про виокремлення дослідниками таких основних функцій соціальної педагогіки: теоретико-пізнавальної, прикладної і гуманістичної [2, с. 9]. Теоретико-пізнавальна функція проявляється в тому, що соціальна педагогіка нагромаджує знання, синтезує їх, прагне відтворити найбільш повну картину процесів і явищ, які вона вивчає в сучасному суспільстві, описує й пояснює їх, виявляє їхні глибинні основи. Прикладна функція пов'язана з пошуком шляхів і способів, виявленням умов ефективного здійснення соціально-педагогічного впливу. І, нарешті, гуманістична функція проявляється в розробці цілей удосконалення соціально-педагогічних процесів, які створюють сприятливі умови для розвитку особистості та її самореалізації.

Тенденції розвитку соціальної педагогіки як науки доцільно розглядати в двох аспектах – змістовому й організаційному. У соціальній педагогіці формуються ідеї, теорії, концепції, парадигми, методики, технології і т. п. – це науково-змістовий і науково-методичний рівень наукового пізнання. Організаційний аспект реалізується в контексті управління розвитком науки, що здійснюється в межах державного і суспільного регулювання через соціальні замовлення в системі як академічної науки, так і наукових пошуків, що здійснюються в системі вищих навчальних закладів. Окрім того, як і в кожній науці, за межами науково-організаційного планування помітні зусилля окремих учених, які вносять вагомий вклад у розвиток соціальної педагогіки. В Україні в галузі соціальної педагогіки сформувалися наукові колективи, очолювані науковими лідерами: у Києві – І. Бех, І. Зверєва, Г. Лактіонова, А. Капська; в Ужгороді – І. Мигович, І. Козубовська; в Луганську – С. Харченко; у Запоріжжі – Л. Міщик; у Харкові – І. Прокопенко, А. Рижанова, Л. Штефан; у Черкасах – С. Архипова та інші. Цілом очевидно, що подана інформація свідчить про екстенсивний розвиток соціальної педагогіки як галузі наукового знання; про інтенсивність розвитку може йти мова лише стосовно кожної наукової групи.

Процес розвитку соціальної педагогіки характеризується певними ознаками, які в сукупності свідчать про її самостійність і відображають тенденцію до розмежування з практикою і суміжними науковими сферами:

1. Тривале в часі уточнення обсягу, структури, рівнів об'єктно-предметної сфери по мірі нагромадження фактів і явищ, які містять у собі соціально-педагогічний зміст, і оформлення їхньої сукупності в емпіричну базу науки;
2. Формування й розробка понятійно-термінологічного апарату;
3. Виявлення закономірностей, які відображають специфічні взаємовідносини і взаємодії в соціально-педагогічному просторі дійсності;
4. Поява сукупності науково обґрунтованих теорій, гіпотез, концепцій;
5. Ускладнення структурно-змістової компоненти соціальної педагогіки, виокремлення розділів, напрямів та інші [4, с. 12].

У сучасних умовах в українському суспільстві спостерігається тенденція зростання ролі соціальної педагогіки у сфері практичної діяльності. Соціальна педагогіка як наукове гуманітарне знання і соціальна практика служить індикатором соціального благополуччя, певною мірою є соціально-політичним фактором і громадсько-державним інструментом гармонізації суспільних відносин.

Соціальна педагогіка за своєю природою – міждисциплінарна наука, тому що вона об'єднує знання про процес соціального виховання людини в контексті її соціалізації, про переборення нею особистісних і соціальних проблем самостійно чи за допомогою іншої людини – соціального педагога. У структурі соціальної педагогіки як нової науки, що знаходиться в стадії становлення, проходять складні процеси інтеграції, де домінуючим фактором є не лідерство однієї з наук, а спільність їхнього об'єкта: взаємодія людини як самої з собою, так і з іншими людьми, з соціумом [9, с. 94–95].

В умовах становлення професійної соціально-педагогічної діяльності в Україні соціальна педагогіка формується і як спеціальність на пряму професійної підготовки в системі вищої освіти, і як навчальна дисципліна в системі професійної підготовки фахівців.

Тому сьогодні в Україні з усією актуальністю на порядок денний постало питання про самостійну наукову дисципліну – соціальну педагогіку, яка б сприяла в оволодінні майбутніми фахівцями педагогічних способів вирішення широкого кола соціальних і соціально-педагогічних проблем, здійсненні компетентної соціально-педагогічної допомоги людині з метою забезпечення оптимальних умов для розвитку і реалізації її життєвих сил.

Вважаємо за доцільне зауважити, що у світовій практиці в змісті соціальної освіти, а точніше – в процесі навчання соціальної чи соці-

ально-педагогічної роботи – у циклі фундаментальних дисциплін гуманітарної освіти базовим є курс, мета якого полягає в тому, щоб навчити майбутніх фахівців розкривати можливості розвитку людських ресурсів; розуміти суть взаємодії людини і суспільства; бачити “людину в соціумі” як відкриту соціально-педагогічну систему; застосовувати технології соціально-педагогічної роботи однаково грамотно в різних сферах і з різними клієнтами. В одних країнах цей курс так і називається “Соціальна педагогіка” (Росія, Данія, ФРН, Польща та ін.); в інших – “Поведінка людини в соціальному оточенні” (США, Велика Британія, Італія, Португалія, Ірландія та ін.). Ці навчальні дисципліни не тільки є схожими за змістом, але на їхнє вивчення в різних країнах відводиться приблизно однакова кількість годин (на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавріату в середньому від 80 до 120 годин) [6, с. 76]. Підвищення ролі соціальної педагогіки в системі наук, які складають основу професійної компетентності соціального педагога і соціального працівника будь-якого профілю спеціалізації, зумовлене тим, що вона складає основу етичної, моральної, психолого-педагогічної, культурологічної підготовки.

Соціальна педагогіка сьогодні має стати науковою базою соціальної політики в різноманітних сферах її прояву: освіти, охорони здоров’я, зайнятості і працевлаштування, в соціальній роботі з сім’єю, дітьми і молоддю, особами похилого віку, в соціальному захисті як категорій клієнтів, які мають особливі потреби чи опинилися в особливій ситуації, так і всіх громадян із метою створення оптимальних умов для їхнього розвитку, самовдосконалення і реалізації життєвих сил та потреб.

Аналіз численних робіт із соціальної педагогіки дозволяє дійти таких висновків:

- в Україні протягом останнього десятиріччя спостерігається інтенсивний розвиток соціальної педагогіки як науки і навчальної дисципліни в системі вищої освіти;
- у численних публікаціях спостерігаються різні підходи щодо трактування суті соціальної педагогіки, її об’єкта, предмета; така ситуація є свідченням того, що соціальна педагогіка як галузь наукового знання перебуває на стадії розвитку;
- соціальній педагогіці притаманний прикладний рівень наукового пізнання, який реалізується шляхом використання розроблених технологій і методик здійснення соціально-педагогічної діяльності;
- розробка теоретичних засад соціальної педагогіки сприяє розвитку й підвищенню ефективності соціально-педагогічної діяльності, перетворенню її у висококваліфіковану діяльність, здатну здійснювати суттєвий вплив на процес створення

оптимальних умов для життєзабезпечення кожної конкретної людини і суспільства в цілому;

- соціальна педагогіка як галузь наукового знання є теоретичною основою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько та Р.Х. Вайнола; Заг. ред. А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посіб. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
3. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – Москва–Тула, 1993. – С. 36–42.
4. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 272 с.
5. Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Ч. 2: Педагогика социальной работы. – М.: Ассоциация социальных педагогов и социальных работников РФ, 1997. – 263 с.
6. Рамон Ш. Милосердие и умение: социальный работник как профессия / Ш. Рамон, Т. Шанин // Вестник высшей школы. – 1991. № 11. – С. 76–82.
7. Соціальна педагогіка: Підручник // За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
8. Философская энциклопедия: В 5 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1968 с.
9. Шапиро Б.Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: Задачи, содержание, организация // Социальная работа. – Вып. 5. – С. 94–95.

Надійшла до редакції 10.09.2009 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАРОДЖЕННЯ І ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОГО ГРОМАДСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ

Л.І. Романовська

Хмельницький національний університет

У цій статті розглядається проблема зародження і становлення дитячого громадського об'єднання як колективу однодумців і як соціально-педагогічної системи. Детально аналізується соціально-психологічна структура дитячої спільноти та її вплив на процес формування міжособистісних відносин членів спільноти, а також на структуру її діяльності.

Ключові слова: соціалізація, соціальне виховання, дитяче громадське об'єднання.

В данной статье рассматривается проблема зарождения и становления детского общественного объединения как коллектива единомышленников и как социально-педагогической системы. Детально анализируется социально-психологическая структура детского союза и его влияния на процесс формирования межличностных отношений членов союза, а также не структуру ее деятельности.

Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, детское общественное объединение.

Постановка проблеми. Світовий досвід дозволяє визначити головну мету виховання як формування гармонійно розвинутої особистості, що відбувається в процесі соціалізації і соціального виховання. Вагомим чинником впливу на цей процес в кінці ХХ і на початку ХХІ століть став дитячий і молодіжний рух, що не може не привернути уваги до особливостей соціалізаційного і виховного впливу дитячих та молодіжних громадських об'єднань на підростаюче покоління.

На відміну від масових дитячо-юнацьких організацій радянського періоду – піонерської організації і комсомолу, нинішні дитячі й молодіжні громадські об'єднання є нечисленними, різноманітними за метою і суттю своєї діяльності і, фактично, неконтрольованими з боку як держави, так і педагогічних установ і закладів.

У поєднанні з фактичною відсутністю державного фінансування це перетворює їх по суті в неформальні об'єднання, на своєрідні клуби-гуртки за інтересами, спільними ціннісними орієнтаціями. Відповідно зазначений факт привертає увагу дослідників до їхньої діяльності, а також до особливостей процесу зародження і формування.

Метою статті є визначення особливостей процесу зародження і формування дитячого громадського об'єднання.

Вивчення зазначеного процесу дозволяє стверджувати, що на першій стадії формування дитячої організації вона виникає і функціонує як неформальна група або мала група.

Відомо, що неформальну групу підлітків характеризує психологічна й поведінкова єдність її членів, яка виділяє й відокремлює їх від ровесників, робить її відносно автономним соціально-психологічним утворенням.

Л. Кобилянська, характеризуючи сутність малої групи, стверджує, що “неформальна група (об’єднання) – це організація, яка характеризується високим ступенем згуртованості, особистісним характером спілкування, нечітко вираженою метою групової діяльності й неформальним контролем, що побудований на традиції і залежить від ступеня усвідомленого групового членства” [4, с. 112].

На початковій стадії свого існування дитяче громадське об’єднання може бути різним за величиною (від 3–5 до 20–30 осіб), характером його структурою відносин, що існують між їхніми членами, за індивідуальним складом, особливостями ціннісних орієнтацій, норм і правил взаємин, міжособистісними відносинами, цілями і змістом діяльності.

Дитячі спілки можуть бути референтними й нереферентними. Референтна – це будь-яка реальна або умовна (номінальна) мала група, до якої дитина (підліток) себе зараховує або членом якої вона (він) хотіла б (хотів би) стати. У референтній групі індивід знаходить собі зразки для наслідування. Її цілі й цінності, норми й форми поведінки, почуття, судження й думки стають для нього значними зразками для наслідування й проходження. Нереферентною вважається така мала група, психологія й поведінка якої далекі для індивіда або байдужі для нього.

Виникнення дитячих громадських об’єднань пов’язане, по-перше, з неможливістю формальних структур (школа, позашкільні виховні заклади) охопити й регулювати всі процеси, що відбуваються в дитячо-підлітковому середовищі; по-друге, із привабливістю діяльності дитячої спілки, прагненням до “додаткової” (крім функціональної) взаємодії з іншими, задоволення своїх різнобічних культурно-дозвілевих потреб.

У ході дослідження було виявлено, що між дитячими громадськими об’єднаннями і неформальними підлітковими групами існує конкуренція за вплив на підростаюче покоління. Перевагу в масовості явно мають останні. Це викликано кількома причинами. До основних із них слід віднести вікову експансію неформального руху: соціологи стверджують, що основний вік неформала “помолодшав” із 17 до 13–14 років; більшість старшокласників є членами різноманітних неформальних груп; географічна експансія неформального руху: сьогодні практично немає населеного пункту, де б не існувало неформальних груп різної спрямованості; консолідація сил неформальних об’єднань;

зближення неформальних і організованих структур, що є позитивним з огляду на потребу припинення ігнорування руху неформалів у країні.

Якщо неформальну малу групу характеризує саме її неформальність, то дитяча спілка має і формальну, і неформальну структуру. Зміни, що відбуваються в одній, неминуче впливають на сутність іншої. Так, зміни змісту або характеру діяльності можуть привести до перегрупування дітей у межах емоційно-психологічних спільнот, до зміни лідерів у сфері неофіційного спілкування, до зміни балансу в структурі неофіційних стосунків. І навпаки, ліквідація або народження тієї чи іншої емоційно-психологічної групи, зміна лідера в ній може здійснити суттєвий вплив на сферу соціально значущої й суспільно корисної діяльності спілки. Ця обставина і дає можливість впливати на неформальну структуру колективу через його формальну структуру, організацію діяльності, систему ділових відносин (природно, що такий вплив вимагає від соціального педагога знання неформальної структури, її стану, тенденцій розвитку).

На відміну від неформальних угруповань, дитячі громадські об'єднання є колективами. Психологія дитячого колективу характеризується тим, що діяльність, заради якої він створений і котрею на практиці займається, має, безсумнівно, позитивне значення для членів дитячої спілки.

Поряд із тим процес перетворення неформальної групи в колектив є достатньо складним. Щоб вважати формалізовану малу групу колективом, вона повинна відповідати досить високим вимогам: *успішно справлятися зі статутними завданнями (бути ефективною щодо основної для неї діяльності); мати високу мораль, сформовані гармонійні відносини між її членами; створювати для кожного свого члена можливість розвитку як особистість; бути здатною до творчості, тобто як група даватиме своїм членам більше, ніж може дати сума тієї ж кількості індивідів, що працюють окремо.*

Відповідно до концепції Л. Виготського, психічний розвиток дитини визначається соціальною ситуацією, тобто її положенням в суспільстві, системою відносин із дорослими й однолітками [1]. Соціальна ситуація розвитку не будується стихійно, а створюється в процесі живої взаємодії між дитиною та її оточенням. Перехід від одного вікового періоду до іншого пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку.

У процесі становлення колективу або створення соціальної ситуації розвитку, на нашу думку, виникає особливий соціально-психологічний стан колективу, який називають полем інтелектуально-моральної напруги. У нашому дослідженні поле інтелектуально-моральної напруги (або просто "поле колективу") – це особлива інтегральна властивість, що характеризує стан колективу як цілісної системи. Будучи відображенням існуючих у колективі відносин, норм поведінки, ціннісних орієнтацій, установок, громадської думки, поле

інтелектуально-моральної напруги є однією з основних характеристик колективу як суб'єкта виховання, тому що ці утворення здійснюють вплив на процес формування особистості не як окремі чинники, а в цілісній сукупності. Сутність поля інтелектуально-моральної напруги залежить від складу дитячої організації, ціннісних орієнтацій і морально-вольових якостей її лідерів, характеру діяльності дитячого формування, соціальних умов, у яких воно функціонує. Будучи функцією відносин у дитячому середовищі, воно у свою чергу впливає на ці відносини, значною мірою змінює їхній характер.

На практиці про поле інтелектуально-моральної напруги того чи іншого дитячого громадського об'єднання можна скласти уявлення за ціннісними орієнтаціями його членів, громадською думкою, традиціями поведінки, емоційним настроєм. Його основу складає морально-інтелектуальний зміст, стиль і тон ділових і вибіркових стосунків; його сутність відображається в громадській думці, в ціннісних орієнтаціях; стійкість забезпечується колективними традиціями.

У тих випадках, коли формальна й неформальна структури колективу дитячої спілки суперечать одна одній, у колективі може виникнути подвійне поле інтелектуально-моральної напруги, що знаходить своє відображення в суперечливих цінностях, прийнятих колективом офіційно, і які народилися у сфері неофіційного спілкування, в наявності двох типів громадської думки.

Якщо педагоги поки що лише констатують і описують сам феномен "поля інтелектуально-моральної напруги", то психологи вже намагаються виявити його властивості, і, відповідно, вплив на процес формування особистості.

Так, зафіксована А. Петровським ціннісно-орієнтаційна єдність колективу (ЦОЕ) як показник його згуртованості, разом із тим виступає інтегральною характеристикою системи внутрішньогрупових зв'язків, що дає можливість скласти уявлення про рівень або міру збігу думок, оцінок, установок і позицій групи по відношенню до об'єктів (осіб, явищ, ідей, подій), найбільш значущих для колективу в цілому. З допомогою індексу ЦОЕ стає цілком можливим не лише охарактеризувати, але й виміряти деякі аспекти поля.

Проблема виявлення сутності поля інтелектуально-моральної напруги і його впливу на процес формування особистості в дитячому громадському об'єднанні є достатньо складною. Це пояснюється різноманітністю загальної спрямованості діяльності дитячих формувань, переважанням неформальних стосунків в об'єднаннях, складністю систематичного спостереження за процесом їхнього функціонування.

Складність дослідження процесу зародження і становлення дитячих громадських об'єднань визначається тим фактом, що своєрідність функціонування кожного об'єднання є результатом складної взаємодії об'єктивних умов його існування з внутрішніми соціально-

психологічними закономірностями розвитку і діяльності дитячого формування. Варто мати на увазі, що “індивідуалізовані” особливості кожної дитячої організації формуються на основі загальних і вікових соціально-психологічних закономірностей і актуалізуються саме як певні варіанти відносно стійких ознак. Такі варіанти можуть проявлятися на всіх основних рівнях інтрагрупової активності. Підкреслимо ті параметри групової “індивідуальності”, для описання яких уже розроблені термінологія і методи дослідження.

Оскільки кожна дитяча спілка знаходиться в певній точці континуума “дифузна група – колектив”, аналіз “індивідуальності” дитячої спілки має виходити із встановлення тієї конкретної стадії колективування, на якій знаходиться ця спілка. Із цією метою можна застосувати поняття й методи, використані в процесі розробки теорії діяльнісного опосередкування А. Петровського: *ціннісно-орієнтаційна єдність, дієва емоційна ідентифікація і референтометрична диференціація значущого спілкування* [5].

За нашими спостереженнями, індивідуалізовані риси дитячих громадських об’єднань пов’язані зі своєрідною взаємодією підсистем ділових і особистісних взаємовідносин, яка проявляється в характері керівництва і стихійного лідерства, функціонального спілкування та емоційних впливів.

Діяльність сучасних дитячих громадських об’єднань ми, насамперед, розглядаємо як спільну й організовану. Визначення мети діяльності є першою й обов’язковою умовою формування передумов створення дитячої організації і, на нашу думку, є основоположним критерієм.

Вивчення індивідуалізованих процесів цілеутворення в ході дослідження дозволяє вичленити один із найсуттєвіших компонентів соціально-психологічної структури спілок молоді – цільову єдність. На нашу думку, цільова єдність – це такий стан дитячого громадського об’єднання, за якого діяльність, навіть якщо вона спрямована на вирішення окремих соціальних і виховних завдань, зорієнтована на досягнення загальної мети спільної діяльності. При цьому необхідно враховувати, що мета не є суто суб’єктивне утворення, доволно продукована членами дитячої спілки, вона детермінована об’єктивними умовами існування зовнішнього соціального середовища, а також внутрішньоспілковими взаємодіями і відносинами, які в комплексі і визначають її постановку та динаміку.

У дослідженнях соціальних психологів (Л. Журавльов, Б. Ломов, А. Петровський, Л. Уманський та ін.) була висунута гіпотеза, що мета спільної діяльності учасників організованої групи є її основним критерієм. Ця точка зору заснована на тому, що мета є центральним компонентом у структурі групової діяльності, який і визначає її сутність. З одного боку, мета відображає потреби, інтереси, ціннісні орієнтації

суб'єкта, тобто всі суб'єктивні компоненти його діяльності. З іншого – в меті, в якості ідеального плану діяльності відображається її результат.

Коли мова йде про спільну мету, то мається на увазі не тільки збіг цілей, що ставлять перед собою члени дитячих організацій, більш важливо, щоб вона була пов'язана з потребами спілки як цілісного утворення. У цьому сенсі загальна мета дитячого громадського об'єднання ніби стоїть над цілями окремих її членів, є чинником їхньої інтеграції в колектив.

Інтегруюча функція мети діяльності дитячої спілки, на нашу думку, реалізується на трьох рівнях:

- *ціннісно-нормативному*, який відображає здатність діяльності задовольняти духовні потреби членів спілки;
- *організаційно-функціональному*, де мета в контексті засобів і умов її реалізації виступає як спосіб організації внутрішньоспілкової роботи;
- *індивідуально-мотиваційному*, що фіксує особистісний смисл, значущість, конкретність діяльності для членів спілки.

В умовах здійснення соціально значущої і суспільно корисної діяльності дитячого громадського об'єднання активна позиція його членів формується без будь-яких спеціально докладених зусиль у міру розвитку колективу об'єднання. При цьому необхідно підкреслити, що як розвиток дитячої спілки, так і розвиток особистості членів спілки є тісно зв'язаними в цьому процесі.

Процес цілевизначення в діяльності дитячої спілки, за нашими спостереженнями, насамперед відображує той факт, що колективна мета далеко не завжди виникає із суми індивідуальних. По суті, цей процес розбивається на окремі взаємопов'язані між собою процеси:

- напрацювання загальної мети діяльності спілки та її певна співвідносність із суспільними потребами;
- засвоєння мети спілки її членами;
- об'єктивація особистісних цілей членами спілки в процесі колективної діяльності;
- гармонізація індивідуальних цілей і мети дитячого громадського об'єднання.

Інтегративні аспекти цілеутворення в дитячих громадських об'єднаннях, як правило, приховані від зовнішнього спостереження. Разом із тим суспільна необхідність посилення співпраці дитячих спілок із державними інституціями в контексті соціалізації й соціального виховання дітей та підлітків ставить на порядок денний висунення й досягнення відносно складних і структурованих цілей.

Характеристика мети діяльності дитячого громадського об'єднання і властивості її суб'єкта тісно взаємопов'язані і розглядати їх неможливо без аналізу соціально-психологічних характеристик дитячої спілки як суб'єкта діяльності.

Розглядаючи дитячу спілку як колектив однодумців, ми дійшли висновку, що джерелом утворення колективу членів дитячого громадського об'єднання є його соціально значуща діяльність, яка загалом відповідає потребам суспільства та інтересам саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації особистості. З боку виникаючих у середині неї відносин така діяльність постає як утворення, якому притаманна і соціально-психологічна складова. Із цих позицій цілісна система активності взаємодіючих індивідів виступає як спосіб реалізації соціально значущої і суспільно корисної діяльності дитячої організації, а сама організація – як сукупний суб'єкт зазначеного виду діяльності. Соціально зумовлені закономірності здійснення соціальної і виховної діяльності, власне, і породжують феномен дитячого громадського об'єднання як соціально-педагогічної спільноти. Зокрема А. Петровський підкреслює, що "...так само як індивід у предметній діяльності змінює і себе, стає особистістю, соціальна група у своїй спільній соціально значущій діяльності конструє і змінює систему міжособистісних відносин і міжособистісних взаємодій, стає колективом" [5, с. 84].

Найповніше сутність соціально-психологічних характеристик дитячого громадського об'єднання як суб'єкта діяльності, на нашу думку, відповідає концепції А. Журавльова.

У якості основних характеристик суб'єкта групової діяльності, які розкривають її динамічний (процесуальний) характер, ним було виділено:

- *цілеспрямованість* – такий стан малої групи, коли мета здійснює вирішальний вплив на спільну діяльність;
- *вмотивованість*, що являє собою активне, зацікавлене й дієве ставлення (спонукання) до спільної діяльності;
- *інтегрованість*, що передбачає внутрішню єдність складових елементів і може визначатися сукупністю таких параметрів, як, наприклад, щільність функціональних зв'язків, частота та інтенсивність контактів між її членами;
- *структурованість*, яка означає чіткість і конкретність взаємного розподілу функцій, прав і обов'язків, відповідальності між членами малої групи, визначеність її структури;
- *організованість*, що означає впорядкованість, підлеглість членів малої групи певному порядку виконання соціальних і виховних завдань. При цьому основними параметрами організованості колективного суб'єкта виступають рівні самоуправління в спільній діяльності.

Ще однією умовою успішної спільної діяльності є *єдине просторово-часове перебування і функціонування її учасників*. Наявність єдиного простору й одночасність виконання індивідуальних дій різними

людьми можуть розглядатися як елементарні ознаки, без яких, проте, не може розгортатися діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань [3].

Розробляючи модель процесу створення дитячого громадського об'єднання, ми спиралися на створену Л. Уманським концепцію поетапного розвитку малої групи [7]. Вона включає в себе:

- *спрямованість* (соціальну значущість прийнятих дитячою спілкою цілей і мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій і внутрішньоспілкових норм);
- *організованість* – визначається як її здатність до самоуправління;
- *підготовленість*, тобто готовність членів дитячої організації до тієї чи іншої конкретної діяльності, сформованість необхідних для цього знань, умінь і навичок;
- *інтелектуальну комунікативність* (визначає емоційність міжособистісних зв'язків членів дитячих громадських об'єднань, емоційного настрою та їхні емоційні потенціали);
- *вольову комунікативність* (розглядається як здатність дитячої спілки протистояти труднощам і перепонам, як своєрідна стресостійкість, надійність в екстремальних ситуаціях) [7].

Виділяючи соціально-психологічні характеристики малої групи в процесі її перетворення в колектив, Л. Уманський підкреслював, що психологічна структура контактної групи як організованої спільноти актуалізується й реалізується тільки в діяльності [7].

Висновки. У ході дослідження діяльності дитячих спілок ми дійшли висновку, що її мета, в першу чергу, є вихідним пунктом розгортання всіх форм внутрішньоспілкової активності, саме вона відіграє роль організуючого і системоутворюючого компонентів соціальної і виховної роботи дитячого громадського об'єднання. Мета діяльності дитячої спілки має багатоплановий характер і може бути пов'язана з перспективами подальшого розвитку спілки як дитячо-підліткового колективу, але може мати й епізодичний характер, тобто залежати від обставин певного моменту. Проте загальна (стратегічна) мета (як засвідчують результати нашого дослідження) обов'язково збігається і має домінуючий характер. Мету спільної діяльності членів дитячого громадського об'єднання (у його соціально-психологічній структурі) можна розглядати як феномен випереджального відображення, як ідеальне передбачення майбутнього результату, що й визначає, на нашу думку, сутність і способи організації їхньої діяльності.

Вирішення зазначеної проблеми, безумовно, перебуває лише на першому етапі її розв'язання. Для повноцінного усвідомлення сутності процесу утворення дитячого громадського об'єднання необхідно вирішити ряд наукових завдань, а саме:

- дослідити соціально-психологічну взаємодію членів новоутвореної дитячої спілки в процесі її діяльності та її вплив на формування особистості;
- вивчити мотивацію, цілепокладання й поведінку членів дитячого громадського об'єднання та їхнього впливу на процес організації його діяльності;
- дослідити процес формування спільної мети членів дитячої спілки, її співвіднесення з процесом формування особистості;
- дослідити соціально-психологічні характеристики дитячого громадського об'єднання та їхній вплив на процеси соціалізації дітей та підлітків.

Таким чином, проблема дослідження процесу зародження і становлення дитячого громадського об'єднання як колективу і як соціально-педагогічної системи, є достатньо складною і потребує нестандартних підходів до її розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под общ. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Волохов А.В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребёнка в деятельности детских организаций: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Казань, 1992. – 183 с.
3. Журавлёв А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического общения // Совместная деятельность / Под ред. А.Л. Журавлёва и др. – М.: Мысль, 1977. – 195 с.
4. Кобилянська Л.І. Технології роботи шкільного соціального педагога з учнями – членами неформальних підліткових груп // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. пр. / Редкол.: І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, О.Л. Кононко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – № 11. – С. 108–114.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
6. Сабитова Г.В. Психолого-педагогические аспекты деятельности детских общественных организаций в современных условиях: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1992. – 209 с.
7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. – М.: Педагогика, 1980. – 172 с.

Надійшла до редакції 26.05.2009 р.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ірина Сидор

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті розкрито соціально-педагогічний зміст дозвіллевої діяльності студентів; охарактеризовано структуру та виокремлено види і типи дозвіллевої діяльності студентів.

Ключові слова: дозвіллева діяльність студентів, вищі навчальні заклади, соціально-педагогічний аспект.

В статье раскрывается социально-педагогическое содержание досуговой деятельности студентов; охарактеризована структура и выделены виды и типы досуговой деятельности студентов.

Ключевые слова: досуговая деятельность студентов, высшие учебные заведения, социально-педагогический аспект.

Постановка проблеми. Важливість дозвіллевої діяльності з метою відновлення фізичних, емоційних та інтелектуальних сил, психологічного, пізнавального і фізичного розвитку, формування світогляду та культури молодих людей визнається будь-яким суспільством. Залежно від рівня культури суспільства та індивіда зокрема здійснюється вибір форм дозвіллевих занять, спрямованих на активну творчість, навчання, освіту, самоосвіту, культурні потреби. Тому особлива увага надається організаційно-педагогічним умовам дозвіллевої діяльності студентської молоді, а саме можливості навчально-виховної та пізнавально-розвивальної діяльності її суб'єктів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідно зауважити, що на початку 90-х років ХХ ст. у країнах Західної Європи розвивається нова парадигма освіти, у якій велика роль відводиться індивідуально-особистісному фактору в освіті. Тому й посилюється теорія цивілізації дозвілля, котра передбачає індивідуальний розвиток суб'єктів дозвіллевої діяльності. Роль дозвілля в освіті аналізували зарубіжні дослідники, такі як Д. Сімпсон, Р. Армер, Д. Шіверс [9]. Вони визначили концепцію дозвілля для освіти, відповідно до якої дозвілля виконує функцію самоосвіти, є складовим компонентом неперервної освіти, набуває особливого значення в професійній діяльності.

Дозвілля постає як вид діяльності, що передбачає не лише поведінку особистості, а й ті дії, що розкривають активність, сутність

суб'єкта. Універсальність дозвіллевої діяльності зумовлена насамперед багатством її предметної та видової різноманітності. Великі можливості цієї діяльності криються в забезпеченні рекреації шляхом зміни одного виду діяльності на інший, саме в цьому реалізується компенсаторна функція дозвілля, його роль у розширенні діапазону життєдіяльності людей. Дозвілля є сферою багатогранного сприйняття дійсності, задоволення гедоністичних потреб, користування широким спектром цінностей цивілізації. Активність дозвілля здатна ефективно стимулювати включення особистості в культурно-творчий процес, забезпечити перехід від споживання до виробництва конструктивної діяльності в ситуації вільного вибору її конкретних видів, що відповідають інтересам та потребам особистості [3, с. 157].

У зв'язку з цим принципово нового значення набуває *проблема* використання дозвіллевої діяльності як вагомого чинника становлення особистості майбутнього фахівця. На відміну від навчальної, межі дозвіллевої діяльності не є строго регламентованими, оскільки вибір форм і методів визначається інтересами і потребами суб'єкта, зростанням його самостійності.

Формулювання цілей статті. У статті буде розглянуто саме соціально-педагогічний зміст дозвілля студентства, його розвивальний та виховний аспекти, що передбачають стимулювання творчості та розвитку суспільних ініціатив.

Загалом студентство як соціальна група вирізняється знаннями, цілями та цінностями, поведінкою, оцінкою та ставленням до навколишнього середовища. Також студентство характеризується певним спільним видом діяльності (навчання), спільним побутом (проживання в гуртожитках), спільним спілкуванням у студентських групах. Студент виконує певну соціальну функцію, котра виявляється в підготовці до подальшого виконання професійної діяльності й досягненні певного соціального становища. Студентська молодь є суб'єктом як освітньо-професійної діяльності, так і соціально-культурної. Студентство завжди реагує на ті зміни, що відбуваються в суспільстві, й бере активну участь у здійсненні цих змін, формуючи свою позицію. Навчальна діяльність студентів проходить у постійному взаємозв'язку з дозвіллевою діяльністю, в якій студент має можливість взаємодіяти з соціальним оточенням та задовольняти різні соціальні потреби. Дозвіллева діяльність студентів є сукупністю творчих занять, що здійснюються разом із засвоєнням навчальних дисциплін, а також є особливою ланкою освітнього процесу, який здійснюються студентами відповідно до їхніх власних інтересів із метою соціалізації.

Педагогічну сутність дозвілля студентства визначає О. Стоян, котрий розглядає дозвілля як "частину загального бюджету часу студента, що залишається після відрахування часових витрат на навчання, задоволення фізіологічних та побутових потреб, і використовується

для додаткової професійної підготовки, громадської діяльності, культурного і фізичного розвитку та відпочинку” [8, с. 8].

Студентське дозвілля має свої соціально-психологічні особливості. Йому притаманні емоційна та фізична активність, зміна настрою та поведінки, психологічне та емоційне сприйняття, певні судження та переконання, зміна економічного та соціального статусу. Ми не погоджуємося з дослідниками, що вік, сімейний стан, статева різниця відіграють найменшу роль в організації дозвілля. На нашу думку, організація дозвіллевой діяльності має здійснюватися відповідно до вікової структури особистості, інтересів та потреб, тому що баланс інтересів та потреб сприяє розвитку та реалізації особистості. Звідси випливає, що структура та зміст дозвіллевой діяльності студентства зумовлюється відмінними формами та видами, що визначаються як об’єктивними, так і суб’єктивними чинниками. Проте цей процес взаємодії є можливим лише за умови соціально-педагогічної організації процесу дозвілля.

Для вивчення студентського дозвілля необхідно проаналізувати його структуру. Формування структури дозвілля студентів проходить декілька напрямів, пов’язаних з освітою та самоосвітою, активною суспільною діяльністю, формуванням політичної та громадської думки, підтримкою здоров’я, розвитком творчих здібностей особистості, ігрову діяльність, дозвіллове спілкування, пасивний відпочинок, а також антикультурну діяльність. Мова йде про сукупність занять, що створюють систему взаємодії людини з об’єктами навколишнього світу, що містять матеріальні предмети, інформацію, форми суспільної свідомості, інших людей тощо.

Структура дозвілля представлена різними типами, видами, формами. Класичною в західній соціології стала типологія дозвілля, розроблена соціологом Р. Кейлосом у 1961 році. На основі врахування об’єктивних і суб’єктивних параметрів дозвіллевой діяльності Р. Кейлос виділив такі типи дозвілля:

- незумовлене – характеризується внутрішньою значущістю та відсутністю примусу;
- компенсаторне чи рекуперативне – характеризується причетністю до умов праці і розглядається як відпочинок від роботи, відновлення сил;
- додаткове, що пов’язане із соціальними відносинами;
- дозвілля, що обирає людина заради позитивної підтримки соціальних контактів [11, с. 12–13].

Характеризуючи молодіжне дозвілля, зарубіжні вчені концептуалізують його через отримання задоволення, відчуття свободи та самовизначення. Щодо цього трактування виділяють два типи молодіжного дозвілля:

- перше – “розслаблене дозвілля”: сприяє соціалізації (зустрічі з друзями, спілкування, перегляд телебачення, читання книг та просто відпочинок);
- друге – “перехідне дозвілля”: передбачає спорт, ігри, художні роботи, хобі, котрі забезпечують суб’єктивний досвід зусиль та намагань у контексті дозвілля. Саме ці типи мають перехідний характер, що сприяє творчим видам дозвіллевої діяльності студентів [10].

Визначальним індикатором типів дозвілля є ступінь активності індивіда та ступінь його залучення до культурно-творчих процесів. Відповідно британський дослідник Дж. Неш, розглядаючи дозвілля як діяльність, виділяє 4 типи дозвілля: пасивне, емоційне, активне та творче залучення [12]. Усі ці типи яскраво характеризують дозвіллеву діяльність студентів – від пасивного відпочинку до творчої діяльності на дозвіллі.

Щодо типологізації дозвіллевої діяльності молоді, дослідники будують її за принципом своєрідної “піраміди”, тобто розширення видів та форм дозвіллевої діяльності від типу до типу. Найпростішим типом можна назвати “домашній”, який розширяється за допомогою комп’ютера, самоосвіти або хобі, що мають виразний компонент розвитку особи, і цей тип називають “розвивальним”. Такий тип набуває поширення за рахунок позадомашніх видів дозвіллевої активності: відвідування кіно, театрів, музеїв, концертів, клубів, діяльність у різних культурних, освітніх, суспільно-політичних інститутах надає соціальному життю особистості найбільшої повноти і характеризує “соціально активний” тип дозвілля, котрий є “вінцем” ієрархічної “піраміди” дозвіллевої активності [1, с. 104–105].

Також одним зі структурних підходів до вивчення дозвілля як діяльності є виділення його основних видів. Дослідники А. Воловик та В. Воловик [2, с. 55–59], В. Піча [4, с. 95], Е. Соколов [5, с. 56–57] дотримуються думки, що дозвіллева діяльність характеризується ступенем активності суб’єкта, його ставленням до цієї діяльності. Залежно від характеру цього процесу дослідники виділяють такі види дозвіллевої діяльності:

- культурне споживання (індивідуального та публічно-видовищного характеру);
- творчість (людина із суб’єкта споживання перетворюється на суб’єкт творення);
- активний та пасивний відпочинок (знімає втому і відновлює фізичні й духовні сили);
- екстеріоризація (може здійснюватись поширенням знань, ідей, художніх цінностей та іншої інформації з метою формування відповідних поглядів, уявлень);

- самоосвіта (залучає людей до цінностей культури й поєднує в собі накопичення знань із розвагами);
- спілкування (виявляє ієрархію цінностей, культурні пріоритети та позиції осіб, які взаємодіють);
- розваги та свята (мають компенсаторний характер і забезпечують зміну вражень).

Така структура передбачає взаємозв'язок усіх структурних елементів та їхню зміну в часі, де одні елементи готують ґрунт для інших і є природнім завершенням, а відсутність будь-якого виду робить дозвілля неповноцінним.

Важливе місце в студентському дозвіллі посідає спілкування як самостійний вид дозвіллевої діяльності. Потреба в спілкуванні виникає заради узгоджених дій і виникає не тільки у виробничій чи навчальній сфері, але й у сфері дозвіллевої діяльності. Спілкування розглядається як: необхідна умова життєдіяльності людини і суспільства; джерело творчого перетворення індивіда в особистість; форма передачі знань; вихідний момент самосвідомості особистості; регулятор поведінки людей у суспільстві; самостійний вид діяльності. Власне спілкування лежить в основі міжособистісних та групових відносин [6, с. 19]. Також спілкування в дозвіллевій сфері більшою мірою, ніж у професійній, виявляє ієрархію цінностей, культурні пріоритети та позиції осіб, які взаємодіють. Аналізуючи спілкування молоді, необхідно, перш за все, звернути увагу на цінності, орієнтації та потреби молодих людей. Власне вони зумовлюють різні типи дозвіллевого спілкування молоді.

До основних і найбільш типових видів дозвіллевої діяльності молоді можна віднести навчально-пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, культурно-творчу та соціально-творчу діяльність. За своєю суттю навчально-пізнавальна діяльність спрямована на оволодіння новими видами діяльності. Окрім того, дозвіллева діяльність має цілий спектр специфічних рис, що робить її самостійним та оригінальним видом додаткової освіти. У процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності (під час бесід, суджень, диспутів та дискусій) забезпечується перехід знань у переконання, що є важливим у соціально-педагогічному контексті. Культуротворча діяльність в умовах дозвілля впливає на моральний та естетичний розвиток особистості. Серед усіх видів діяльності найбільшу суспільну значущість та педагогічну цінність має соціально-творча діяльність, яка досягає найвищого рівня розвитку в ініціативних дозвіллевих об'єднаннях [7, с. 42–48].

На основі аналізу видів діяльності, котрі обирає молодь на дозвіллі, Дж. Келлі окреслив такі основні моделі: стереотипну, балансну, системну.

До стереотипної моделі належать дозвіллеві стереотипи, коли індивіди дотримуються різних пріоритетів у виборі дозвіллевих занять

(дозвіллеві стереотипи – це певні межі, що встановлені суспільством чи соціальною групою, з якими індивід себе ідентифікує). Ці стереотипи виробляються в процесі соціалізації, формування особистості, засвоєння знань, умінь і навичок у сфері навчальної практики.

Балансна модель зумовлена тим, що існує значна кількість видів діяльності і люди мають змогу вибирати ті, що їм до вподоби. Цей вибір залежить від соціального становища людини, і він може змінюватися протягом цілого життя.

Системна доповнює балансну модель вибору видів дозвілля, тобто вибір дозвілля залежить від віку, а також від традицій суспільства, до якого належить індивід. Згідно із цією моделлю дозвіллеві пріоритети змінюються протягом життя людини разом зі зміною інтересів, цілей, цінностей, а також соціальних ролей. Але людина завжди намагатиметься максимально задовольнити свої потреби [9, с. 16–18].

З розглянутих нами літературних джерел можна зробити висновок, що дозвілля асоціюють, поєднують з активною діяльністю. Види дозвіллевої діяльності є різними, наприклад, культурне споживання пов'язане з високим рівнем культури та інтелекту; діяльність, спрямована на самоосвіту та самореалізацію; діяльність, що є продовженням професійної, навчальної, але не регламентується кваліфікаційними вимогами, обов'язками; діяльність, що гармонійно поєднує творчість, активний відпочинок та розваги. Усі ці види пов'язані із задоволенням потреб та інтересів людини.

Ми погоджуємось із висновком Ю. Стрельцова, що у сфері дозвілля є яскраво виражене явище, котре можна назвати дифузуванням різних видів діяльності, що народжуються на основі конвергенції пізнання, творчого споглядання та гри, в результаті чого ці види діяльності стають біфункціональними [6, с. 12]. Це дифузування походить із загального соціокультурного контексту, що спричинене змінами в стилі та способі життя молодих людей, котрі відбуваються в сучасному світі.

На думку дослідників, зміст дозвілля розглядається саме як упорядкована сукупність видів діяльності та занять, до котрих можна віднести споживання культурних цінностей, самоосвіту, культурно-творчі заняття, любительські заняття, ігрову діяльність, дозвіллезне спілкування, пасивний відпочинок, а також антикультурну діяльність, весь реальний процес дозвіллевої діяльності, реалізованої у визначених формах. Зміст дозвілля – це внутрішній зміст основних його елементів, практично кожний із цих структурних елементів має своє змістове наповнення [1, с. 10; 6, с. 6–7].

Висновки. Соціально-педагогічний зміст дозвіллевої діяльності студентів полягає в цілеспрямованому використанні форм та способів проведення дозвілля, котрі спрямовані на формування та становлення особистості. Саме тут проявляється культура дозвілля, котра є

показником соціальної зрілості молодшої людини, ступінь реалізації її інтересів, творчості, діяльності. У соціально-педагогічному контексті мета дозвіллевої діяльності полягає у формуванні в людини певних якостей, цінностей, переконань, які мають три основних форми прояву: раціональну (розуміння й аналіз об'єктів); діяльнісну (прийняття рішень та реалізація їх) та емоційну (оцінка об'єктів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов Л.А. Социология досуга: Учеб. пособ. – М.: МГУКИ, 2003. – 123 с.
2. Воловик А. Педагогіка дозвілля: Підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Х.: ХДАК, 1999. – 332 с.
3. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: Учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
4. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навч. словник-довідник / Уклад.: В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін.; За заг. ред. В.М. Пічі. – 2-ге вид., стереотип. – Львів: Новий Світ-2000, 2004. – 480 с.
5. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга. – Л.: Лениздат, 1977.
6. Стрельцов Ю.А. Культурология досуга: Учеб. пособ. – М.: МГУКИ, 2002. – 183 с.
7. Стрельцов Ю.А. Социальная педагогика. – М.: МГУКИ, 1998. – 144 с.
8. Стоян А.Н. Организация досуга студенческой молодежи. – К.: Вища шк., 1984. – 40 с.
9. Kelly J.R. Leisure Identities and Interactions. – L.: Routledge, 1983. – 204 p.
10. Kleiber, D., Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1986). The experience of leisure in adolescence // Journal of Leisure Research, 18(3). – P. 169–176.
11. Kando Thomas M. Leisure and popular culture in transition. – St. Louis, 1980.
12. Nesh J. Philosophy of recreation leisure. – L.: Kimpton, 1953.

Надійшла до редакції 14.09.2009 р.

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Н.Є. Троценко

*Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка
Інститут психології і соціальної педагогіки*

У статті автором зроблено аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду становлення і розвитку ресурсних центрів для спеціалістів соціальної сфери.

Ключові слова: ресурсний центр, інформаційно-ресурсний центр, послуги, ресурсне забезпечення.

В статье автором сделан анализ отечественного и зарубежного опыта создания и развития ресурсных центров для специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: ресурсный центр, информационно-ресурсный центр, услуги, ресурсное обеспечение.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення Україна перебуває на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на засадах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Цей процес зумовлюється суперечливою політичною та соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі.

Нині соціальні пріоритети в Україні визначені як провідні напрями державної політики. Для вирішення соціальних проблем залучаються різні соціальні інституції та неурядові організації, створюється розгалужена система соціальних служб.

На сучасному етапі розвитку інформаційно-ресурсного забезпечення в Україні залишається проблема пошуку альтернативних способів вирішення питань професійної підготовки та перепідготовки фахівців галузі соціальної роботи. Однією з необхідних умов здійснення соціальної роботи є її ресурсне забезпечення. Ресурсний потенціал соціальної роботи постійно видозмінюється, з'являються нові види ресурсів, динамічно розвивається існуюча ресурсна база. Ефективність соціальної роботи з дітьми, сім'ями та молоддю в громаді зумовлюється відповідним ресурсним забезпеченням для задоволення їхніх потреб та вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему ресурсного забезпечення соціальної роботи спеціалістів соціальної сфери досліджували такі вітчизняні науковці: О.В. Безпалько, Н.В. Заверико, І.Д. Зверева, Г.М. Лактіонова, Т.Л. Лях, Т.В. Семигіна, Т.П. Цюман, К.С. Шендеровський. Однак вітчизняний та зарубіжний досвід станов-

лення

і розвитку ресурсних центрів для спеціалістів соціальної сфери не вивчався вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду становлення і розвитку ресурсних центрів для спеціалістів соціальної сфери.

Оскільки соціальна робота для України була новим видом практичної діяльності, перед вищими навчальними закладами та професійними об'єднаннями постало питання про її розвиток та підтримку спеціалістів, які працюють у цій галузі. Жодна сфера людської діяльності не може існувати, розвиватися й удосконалюватися без інформаційно-ресурсної підтримки. Так само і соціальна сфера потребує допомоги в отриманні необхідної інформації та ресурсів. Соціальна робота безпосередньо пов'язана з допомогою людям, які перебувають у складних життєвих обставинах, що покладає на працівників соціальних служб велику відповідальність, тому набуття нових знань, ознайомлення з передовими тенденціями роботи, отримання технічної і сервісної підтримки для проведення заходів є запорукою професійного і якісного надання послуг. Такому розвитку й забезпеченню діяльності працівників соціальної сфери безпосередньо сприяють ресурсні центри.

Так, Українською асоціацією соціальних педагогів і спеціалістів із соціальної роботи спільно з благодійним фондом “Християнський дитячий фонд” за підтримки Міжнародної федерації соціальних працівників у 1999 році ініціювалося створення мережі ресурсних центрів для консультативної і методичної підтримки спеціалістів соціальної сфери. Новостворені ресурсні центри виконували роль осередків просвіти для професійних громад у різних регіонах України, популяризуючи закордонний досвід соціальної роботи з різноманітними категоріями населення, організовуючи конференції та “круглі столи” з метою його адаптації до сучасних умов країни [4].

На сьогодні в різних регіонах України за фінансової підтримки Швейцарської агенції з розвитку та співробітництва створено 7 ресурсних центрів у Запоріжжі, Києві, Тернополі, Луганську, Луцьку, Рівному, Севастополі. Кожний із центрів має свою історію та шлях розвитку, проблеми й перспективи на майбутнє. Свою діяльність ресурсні центри розпочали в межах проекту “Соціальна освіта в Україні” та створювались на базі вищих навчальних закладів, а саме: Запорізького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України (м. Київ) та на базі організацій, які працюють із дітьми та молоддю в умовах територіальної громади, а саме: Севастопольського, Луцького та Рівненського центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, студентського волонтерського

загону “Сова” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Метою діяльності цих центрів є підвищення професійної компетентності спеціалістів соціальної сфери та представників громадських організацій, які надають соціально-педагогічну допомогу та підтримку дітям, сім'ям та молоді. Спеціалісти ресурсних центрів надають інформаційні, консультаційні, посередницькі та просвітницькі послуги [8].

У цей же період створюється інформаційно-сервісний центр з проблем викладання та досліджень у соціальній сфері при Школі соціальної роботи – структурний підрозділ Києво-Могилянської Академії. Центр створений у травні 1999 року в межах проекту “Поширення освіти у сфері соціальної роботи та соціальної політики в Україні”, підтриманого програмою Темпус-Тасіс Європейського Союзу. Основною метою діяльності інформаційно-сервісного центру є сприяння поширенню освіти в галузі соціальної роботи та соціальної політики, а також проведенню наукових досліджень у соціальній сфері України шляхом надання різноманітної інформаційної допомоги та сервісних послуг її фахівцям. Інформаційно-сервісний центр працює як організація типу ресурсного центру [1].

Паралельно створювались та розвивались ресурсні центри в мережі діяльності соціальних служб для молоді – спеціальних закладів, уповноважених державою брати участь у реалізації державної молодіжної політики шляхом здійснення соціальної роботи з дітьми та молоддю.

Так, у період із 1998 по 2001 р. при соціальних службах було створено та розпочали свою діяльність 27 ресурсних центрів / методичних кабінетів. Вони організовувались на базі обласних центрів соціальних служб для молоді, в міській соціальній службі м. Києва та державному центрі соціальних служб для молоді. Аналіз звітів соціальних служб за 1998–2001 рр. показав, що для працівників ресурсних центрів у цей період проводились методичні семінари з метою організації їхньої діяльності та розвитку [12]. Ці ресурсні центри обслуговували тільки соціальних працівників та залучених спеціалістів соціальних служб. Однак згодом послугами центрів почали користуватися і студенти спеціальностей “Соціальна педагогіка”, “Соціальна робота”.

Наразі за наказом Міністерства України в справах сім'ї, молоді та спорту № 203 від 30.01.2006 “Про затвердження Типового положення про Інформаційно-ресурсний центр центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді” при ЦСССДМ діє розгалужена мережа спеціалізованих формувань – інформаційно-ресурсних центрів. Наприкінці 2008 року діяло 136 інформаційно-ресурсних центрів [7]. Основними завданнями інформаційно-ресурсних центрів СССДМ є: організація методичної роботи в центрах; надання інформаційних, довідкових, просвітниць-

ких, рекламно-пропагандистських послуг дітям, молоді та різним категоріям сімей; ресурсне забезпечення соціальної роботи.

Також заслуговують на увагу створені в 1998 р. ресурсний центр розвитку громадських організацій “Гурт” у м. Києві та Волинський ресурсний центр в м. Рівному. Ресурсний центр “Гурт” – це національний центр суспільної інформації та експертизи, що сприяє суспільним перетворенням в Україні, використовуючи та розвиваючи потенціал організацій громадянського суспільства. “Гурт” засновано в 1995 році та зареєстровано як громадську неприбуткову організацію в січні 1996 р. Місія організації – становлення відкритого громадянського суспільства в Україні шляхом зміцнення сектору громадських організацій. Уся діяльність ресурсного центру “Гурт” спрямована на надання інформаційної, навчальної та консультативної підтримки громадським організаціям [11].

Метою діяльності Волинського ресурсного центру є: сприяння активності, свідомості та відповідальності громадян шляхом розвитку громадських організацій. ВРЦ, без перебільшення, є однією з найпотужніших агенцій регіонального розвитку в питаннях розробки стратегічних планів сталого розвитку для міст та районів України [2].

З 1996 року в Україні за фінансової підтримки Фонду “Євразія”, Фонду Чарльза Стюарта Мотта, Міжнародного фонду “Відродження” почали свою діяльність ресурсні центри для недержавних організацій. На сьогодні їх працює десять. Сфери впливу ресурсних центрів поширюються на всю територію України. У цей період директори відповідних ресурсних центрів підписали документ, в якому засвідчують своє бажання до об’єднання та декларують про утворення Української Ліги ресурсних центрів для некомерційних організацій як єдиної мережі безформального центру. Місія Ліги ресурсних центрів: сприяти зростанню соціальної активності та відповідальності громадян шляхом розвитку сектору громадських організацій та зміцненню соціального партнерства.

Також ресурсні центри для спеціалістів соціальної сфери починають створюватися на базі Дружніх клінік для молоді за фінансової підтримки Дитячого фонду ООН в Україні – ЮНІСЕФ. Започаткована мережа дружніх до молоді клінік потребувала забезпечення якісної підготовки фахівців та методичного супроводу своєї діяльності. Так, відповідно до Зведеного плану дій Уряду України та Представництва Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, згідно з наказом Міністерства охорони здоров’я України № 594 від 24 грудня 2004 року створено Інформаційно-ресурсний навчальний центр клініки, дружньої для молоді, в м. Києві. Метою створення інформаційно-ресурсних центрів є підготовка спеціалістів для роботи з дітьми та молоддю згідно з концепцією дружнього до молоді ставлення, інформаційно-методична підтримка розвитку мережі клінік, дружніх до молоді, з надання

методичної та інформаційної допомоги дітям та підліткам у сфері збереження репродуктивного здоров'я [10].

Починаючи з початку ХХІ ст., у соціальній роботі науковці та практики приділяють значну увагу роботі в громаді, активізації місцевих громад для вирішення проблем дітей, сімей та молоді окремих категорій населення. Так, у 2004 році Кременчуцькою міською громадською організацією сприяння профілактиці соціально-негативних явищ у суспільстві “Порятунок” почав діяти Інформаційно-консультатійний центр сприяння розвитку громадського сектору. Діяльність центру полягає в наданні технічної, інформаційної та консультатійної допомоги неприбутковим організаціям м. Кременчука, що займаються соціальною роботою, підтримують міжсекторне партнерство, підсиленні можливості кременчуцьких неприбуткових організацій у вирішенні соціальних проблем громади, а також у сприянні філантропії та роботі волонтерів на місцевому рівні [5].

У 2005–2007 рр. Всеукраїнським фондом “Крок за кроком” було створено ресурсні центри для батьків дітей з особливими потребами в трьох регіонах України на базі закладів освіти, які реалізують модель інклюзивної освіти дітей: навчально-виховного комплексу “Перші кроки” м. Полтава; школи-дитячого садка “Малюк” м. Львів; школи-дитячого садка “Паросток” м. Київ.

Функції цих ресурсних центрів: вивчення потреб сімей і їхнього задоволення шляхом надання інформації про існуючі ресурси і послуги місцевого, всеукраїнського і міжнародного рівнів; реалізація навчальних програм, заходів і надання консультацій учасникам проекту; сприяти створенню клубів для батьків, проведенню акцій, зустрічей із представниками громади; забезпечення учасників проекту інформаційними бюлетенями, методичною літературою, навчальними посібниками; надання можливості учасникам проекту широко використовувати бібліотечні і відеоресурси; сприяння створенню формальних і неформальних батьківських, батьківсько-вчительських організацій та об'єднань; формування активної громадянської позиції батьків у відстоюванні прав своїх дітей, внесені змін до законодавчої бази, ініціюванні спільних дій; забезпечення можливості активного спілкування батьків, педагогів, представників державних, недержавних і громадських організацій; налагодження безперервного обміну інформацією [3].

У 2006 р. на підставі наказу Міністерства праці та соціальної політики в межах Проекту TACIS “Розвиток системи професійного навчання на робочому місці” було створено Центральний ресурсний центр професійного розвитку, який є підрозділом Українського міжгалузевого центру модульного навчання. Центральний ресурсний центр створено з метою: сприяння підвищенню ефективності системи професійного навчання кадрів на виробництві; удосконалення нормативно-правової бази у сфері професійного навчання кадрів; надання консуль-

тативної та методичної допомоги підприємствам різних форм власності та підпорядкування з питань підготовки кадрів на виробництві [14].

Здійснений аналіз історії розвитку вітчизняних ресурсних центрів дозволив припустити, що перші РЦ в Україні створювались за зарубіжними зразками, оскільки там вони вперше згадуються у 1960-х рр. XX ст.

Навчальні ресурсні центри відомі з 1960 року, коли розпочалася перебудова від традиційних шкільних бібліотек до інформаційно-пошукових центрів, які надавали широкий вибір послуг для вчителів і для студентів. У таких центрах були не тільки друковані матеріали, а й інші різновиди інформаційних технологій, які мали на меті допомогти в покращенні навчального процесу та в самонавчанні. Такі ресурсні центри стали популярними в середині 1960–1970-х рр. Причини створення ресурсних центрів: шкільні бібліотеки на допомогу навчальному процесу починають зникати; книжки та друковані матеріали стали не тільки інформаційними ресурсами; розвиток навчальних теорій, інтернаціональних тенденцій до самонавчання, роль учителя змінилася – він почав виступати в ролі лідера та куратора навчального процесу; в навчально-ресурсних центрах концентруються всі інформаційні ресурси, які використовуються не тільки в навчальному процесі, але й у навчальній практиці. Головна мета створення таких ресурсних центрів – зробити комфортним середовище, яке б дозволило учням користуватися різними інформаційно-навчальними ресурсами та допомагало б їм у самонавчанні [15].

Розвиток соціальної роботи за кордоном, як і в Україні, пов'язаний зі створенням підтримуючого середовища як галузі, так і професії в цілому. Розглянемо основні тенденції розвитку ресурсних центрів за кордоном на прикладі США. Е.Р. Сукиасян, аналізуючи діяльність шкільних бібліотек у США, відмічав: “традиційна американська бібліотека протягом останніх трьох десятиріч років придбала в якості “партнера” зовсім новий тип бібліотечно-інформаційного закладу, які називались медіоцентрами чи ресурсно-інформаційними центрами. Перші такі центри в США виникли у якості самостійних закладів, які розташовувались в мікрорайонах, де було декілька шкіл, і залучали школярів віком від 11–12 років. На думку спеціалістів, головним у їхній діяльності поступово стала не освіта, а розвиток, в першу чергу – із залученням нових інформаційних технологій. Школярі одержували можливість самостійно працювати на комп'ютерах, сканерах, використовувати оптичні диски різного призначення, можливість користування Інтернетом” [13, с. 56]. Подібна практика є і на Кубі, де з 80-х років минулого століття існує досвід створення єдиного інформаційно-ресурсного центру для обслуговування користувачів декількох шкіл.

Безперечно цікавий досвід реалізації проекту Goethe-Institut зі створення інформаційного центру для угорських циган, які навчають-

ся в гімназії ім. Ганді в м. Печ/Фюнфкирхен в Угорщині. Центр відкривав шлях циганським дітям до середньої освіти, тому що більшість школярів росли в сім'ях, де не мали звички читати книги. Тому центр повинен був задовольняти інтереси вихованців інтернату, пов'язаних із проведенням вільного часу, створити середовище, в якому маленькі цигани могли одержати інформацію про свою культуру, мову та історію [6, с. 6].

У різних країнах Європи, як і в Україні, ресурсні центри називались по-різному: ресурсні центри; інформаційно-ресурсні центри, методичні кабінети; медіоцентри, консультаційні центри; інформаційні бюро; довідкові служби; навчально-ресурсні центри, довідкові молодіжні бюро, молодіжні інформаційні центри. Така полісемія, на наш погляд, не випадкова, оскільки назва центру впливала зі змісту та напрямів його діяльності.

Цікавим є британський досвід створення ресурсних центрів, який пов'язують із діяльністю молодіжних працівників. Ці фахівці надають молодим людям соціальну підтримку у двох аспектах. Перший – соціально-емоційний аспект, пов'язаний із взаємовідносинами, турботою та повагою. Другий – інструментальний аспект, в якому особлива увага приділяється інформації, поради, юридичній, фінансовій та матеріальній підтримці. Молодіжні центри та консультаційні служби створювались на початку 80-х років. Як правило, служби, які спеціалізувались в своїй роботі за конкретною тематикою, обслуговували всі групи населення без обмежень.

А вже на початку 1988 року у всі інформаційні молодіжні організації та консультативні служби Європи була розіслана анкета з метою одержання додаткової інформації про служби цього профілю, щоб установити конкретну модель організації служб інформації про молодь та консультаційних служб, виявити різні точки зору, пов'язані з цим питанням. Зібраний матеріал обговорювався в "Комітеті соціалістів по інформаційних молодіжних службах в Європі". Проведене дослідження дозволило при інформаційних та консультаційних службах створити ресурсні центри, де збиралася вся отримана інформація, до якої мали доступ усі категорії населення. Зібрані інформаційні матеріали допомагали користувачам вирішувати власні проблеми. До цієї категорії інформації відносились буклети, системи карток, банк комп'ютерних даних. Інформацією користувались також консультанти, які могли допомогти користувачам у виборі потрібної інформації [15].

Ще про один вид ресурсних центрів – довідкові молодіжні бюро – були характерні для Франції, Греції та Португалії. В інших країнах Європи частіше зустрічалися ресурсні консультаційні центри для молоді чи центри, які поєднували інформаційне та консультаційне бюро [15].

Заслугує на увагу специфіка створення та діяльності ресурсного центру при Університеті Яшавантрао Чаван Махараштра в Насеке (Індія). Ресурсний центр виконує функції: отримання, збереження та розповсюдження інформації. Його використовують як навчальний центр за різноманітними програмами. У своєму розпорядженні він має не тільки навчальні матеріали, довідники, інформацію на електронних носіях, але й новітні технічні засоби. Ресурсний центр допомагає студентам ознайомитися з інформацією і дистанційно, тому що населені пункти знаходяться віддалено один від одного і в студентів немає можливості і часу, щоб побачити телепередачу, яка його цікавить, або сходити на консультацію чи прослухати який-небудь курс [16]. Virізняють такі функції ресурсного центру: академічна (функція підтримки навчального процесу, яка здійснюється через консультування студентів і проведення сесій із тьютором та підбір консультантів і тьюторов для виконання цієї роботи); технічна (наявність різних типів програмного й апаратного забезпечення (аудіо-відео обладнання, кімнат для занять, бібліотеки), спеціальної бібліотеки, що має різноманітну довідкову літературу, відеокасети, телевізори, відеомагнітофони і комп'ютери, які необхідні, щоб зробити засоби мас-медіа доступними для кожного студента, а також, щоб кожен міг дізнатися свої оцінки, швидкість прогресу і час проведення занять); адміністративна (оскільки ці центри є посередниками між суспільством і університетом, то вони повинні виконувати завдання розвитку зв'язків з громадськістю для налагодження хороших взаємин із населенням) [16].

На відміну від країн далекого зарубіжжя, у Росії ресурсні центри створювались майже в той самий період, що і в Україні. Вони поділяються на: ресурсні центри на підтримку громадських ініціатив; ресурсні центри в структурі громадських організацій; ресурсні центри у сфері освіти; ресурсні центри у сфері економіки.

Одними з перших у Росії ресурсні центри в соціальній сфері почали створюватись у недержавних організаціях. Так, перший ресурсний центр було створено у 1996–1997 рр. Міжрегіональним фондом “Партнер” (м. Москва) у межах проекту “Створення мережі ресурсних центрів Центральної Росії” [9].

Мережа ресурсних центрів у сфері освіти почала формуватися на основі відкритих конкурсів у межах Федеральної цільової програми “Розвиток єдиного освітнього інформаційного середовища 2001–2005 рр.” при підтримці Адміністрації суб'єктів Федерації на базі провідних вузів та організацій галузі. Мережа цих центрів орієнтована на забезпечення комплексного супроводу результатів, одержаних у ході виконання Федеральної цільової програми “Розвиток єдиного освітнього інформаційного середовища”, тим самим забезпечуючи зв'язок між окремими напрямками створення єдиного освітнього інформацій-

ного середовища регіонів, як частина єдиного інформаційного простору Росії.

На сьогодні ця мережа ресурсних центрів представлена 33 регіональними ресурсними центрами та 4 спеціалізованими, останні з яких здійснюють централізоване забезпечення регіональних центрів, органів управління та установ освіти за окремими напрямками розвитку єдиного освітнього інформаційного середовища. Вона будувалася в межах інтеграції в першу чергу з галузевими структурами системи освіти, які створювались для розвитку міжвузівського інформаційного простору. Мета створення цієї мережі ресурсних центрів – підвищення якості освіти на основі інформатизації освіти, створення єдиного інформаційно-освітнього простору, розширення можливостей доступу викладачів та студентів до мережі ресурсів та технологій, формування сучасної інформаційної культури педагогів та студентів, підвищення ефективності управління мережевою взаємодією суб'єктів освітнього середовища [9].

Сьогодні за кордоном, як свідчать дослідження О.В. Безпалько, І.Д. Зверєвої, Н.В. Заверико, А.А. Савінової, В.В. Козубовського, В.Г. Бочарової, ресурсні центри переважно створюються та діють на базі місцевих громад (Великобританія, Греція, Німеччина, Португалія, Румунія, Франція, Шотландія), вищих навчальних закладів (Індія, Росія, США) та соціальних служб (Румунія, Росія, Білорусь, Данія, Нідерланди).

Висновки. Отже, проведений аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду розвитку ресурсних центрів соціальної сфери засвідчив, що нині, як в Україні, так і за кордоном, ресурсні центри є достатньо розповсюдженою формою підтримки соціальних працівників та місцевої громади, хоча простежується полісемія в назвах цієї інституції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винничук О. Інформаційно-сервісний центр з проблем викладання та досліджень у соціальній сфері // Соціальна сфера. – 2000. – № 1. – С. 4–5.
2. Волинський ресурсний центр: річний звіт за 2007 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vrc.rv.ua/>.
3. Ворон М. Створення ресурсно-інформаційних центрів для батьків дітей з особливими потребами Всеукраїнського фонду “Крок за Кроком” [Електронний ресурс] / М. Ворон, Ю. Найда. – Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/index>.
4. Зверєва І.Д. Про проект “Соціальна освіта в Україні” // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 5. – С. 35–37.
5. Інформаційно-консультативний Центр сприяння розвитку громадського сектору Кременчуцької міської громадської організації “Порятунок” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://sat.poltava.ua>.

6. Крайенберг У. Школьная библиотека для юных цыган в Венгрии // Импульсы для мирового информационного общества. – М.: Goe-the-institut, [Б.г.]. – 12 с.
7. Мережа спеціалізованих формувань центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (станом на 01.12.2008 р.) / За ред. В.С. Вовка. – К.: Держсоцслужба, 2009. – 15 с.
8. Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям в громаді: узагальнення досвіду проекту: інф.-метод. матеріали / О.В. Безпалько, Т.П. Басюк, З.П. Бондаренко та ін.; За ред. О.В. Безпалько. – К.: Наук. світ, 2006. – 80 с.
9. Практикорієнтована концепція ресурсних центрів в системі початкової професійної освіти: проект Інституту розвитку професійного утворення Міністерства освіти і науки Російської Федерації від 10.03.04 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fpkirpo.narod.ru/ResZentr/konchep.htm>.
10. Профілактика ВІЛ/СНІДу серед молоді: досвід реалізації проекту 2003–2005 рр. / О.М. Балакірева, Р.Я. Левін, Т.І. Сосідко; За ред. Ю.Г. Попсуєнко. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2006. – 129 с.
11. Ресурсний центр розвитку громадських організацій “Гурт” / Керівн. Василина Дибайло [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intellect.org.ua/index>.
12. Роль Інформаційно-методичного ресурсного центру в залученні молоді до процесу формування здорового способу життя // Аналітичний звіт за підсумками роботи системи ССМ м. Києва в першому півріччі 2001 року / Упоряд.: І.Я. Ткач; Український ін-т соціальних досліджень; Київська міська соціальна служба для молоді. – К.: [б. в.], 2001. – С. 63–93.
13. Сукиасян Э.Р. Школьная библиотека в США // Школьная библиотека. – 2006. – № 7. – С. 53–56.
14. Центральний ресурсний центр професійного розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minpraci.gov.ua/control/uk/publish/article>.
15. Alomran Hamad Ibrahim Learning Resource Centres in Saudi Arabia: A study to the Reality with A plan for an Ideal center. Riyadh: Riyadh Girls University [Електронний ресурс] / Alomran Hamad Ibrahim // Wikipedia Free Encyclopedia. – 2007. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_Resource_Centers#Services.
16. Garje C.V. Managing Study Centres: A “Challenging-Task” before YCMOU Nasik In Indira Gandhi National Open University, Structure and Management of Open Learning Systems: матеріал. восьмої щоріч. конф. асоціації відкритих університетів Азії, Нью-Делі, (20–22 лют., 1995 р.) [Електронний ресурс] / C.V. Garje, S.B. Rastogi. – 1995. –

Т. 2. – С. 117–122. – Режим доступу:
<http://www.gdenet.ru/management/operations/local/>.

Надійшла до редакції 02.09.2009 р.

НАШІ АВТОРИ

- ❖ **Авдєєва**
Ірина Миколаївна
Севастопольський міський гуманітарний університет, проректор з наукової роботи, кандидат психологічних наук, доцент
- ❖ **Андрєєв**
Олександр
Анатолійович
Подільський державний аграрно-технічний університет, кандидат фізико-математичних наук, доцент
- ❖ **Веретенко**
Тетяна Григорівна
Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка, кандидат педагогічних наук, професор
- ❖ **Вронська**
Вікторія Миколаївна
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, методист
- ❖ **Грабовська**
Марія Василівна
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, асистент кафедри соціальної педагогіки
- ❖ **Гуляєва**
Людмила
Володимирівна
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, докторант, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Гуляєва**
Тетяна Василівна
Запорізький національний технічний університет, викладач
- ❖ **Гузь**
Володимир Васильович
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, старший викладач
- ❖ **Дегтяренко Л.І.**
Терпіннівський колегіум “Джерело” Мелітопольського району Запорізької області
- ❖ **Дехтяренко**
Світлана Григорівна
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач
- ❖ **Драчева**
Ірина Олександрівна
Керченський державний морський технологічний університет, асистент

- ❖ **Єрмаков**
Сергій Володимирович

Подільський державний аграрно-технічний університет, викладач
- ❖ **Єршова**
Тамара Григорівна

Керченський державний морський технологічний університет, старший викладач
- ❖ **Заверико**
Наталія Віталіївна

Запорізький національний університет, завідувач кафедри проблем керування та соціальної педагогіки, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Заворотна**
Любов Вікторівна

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, асистент кафедри соціальної педагогіки
- ❖ **Зверєва**
Ірина Дмитрівна

Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка, доктор педагогічних наук, професор
- ❖ **Канакіна**
Лілія Петрівна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач
- ❖ **Корж**
Олександр Павлович

Запорізький національний університет, кандидат біологічних наук, доцент
- ❖ **Костенко**
Надія Володимирівна

Магістр соціальної педагогіки
- ❖ **Кравченко**
Ганна Юріївна

Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти, проректор з наукової та експериментальної роботи, завідувач кафедри управління якістю освіти, кандидат педагогічних наук
- ❖ **Кугуєнко**
Наталя Филімонівна

Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти, старший викладач кафедри управління якістю освіти
- ❖ **Лещенко**
Олена Геннадіївна

Запорізький національний університет, асистент кафедри проблем керування та соціальної педагогіки

- ❖ **Литовченко О.В.** Інститут проблем виховання АПН України, завідувач лабораторії діяльності позашкільних закладів, кандидат педагогічних наук
- ❖ **Михайлюк**
Любов Миколаївна Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, науковий співробітник
- ❖ **Нежинська**
Олена Олександрівна Університет менеджменту освіти АПН України, м. Київ, старший викладач кафедри психології управління, магістр психології
- ❖ **Окса**
Микола Миколайович Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор
- ❖ **Павленко**
Євгенія Іванівна Загальноосвітній навчальний заклад № 5 м. Запоріжжя, вчитель-методист
- ❖ **Поведа**
Тетяна Петрівна Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, асистент кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі
- ❖ **Поліщук**
Віра Аркадіївна Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, завідувач кафедри соціальної роботи, доктор педагогічних наук, професор
- ❖ **Пономаренко**
Ірина Львівна Севастопольський міський гуманітарний університет, кандидат психологічних наук, доцент
- ❖ **Попова**
Тетяна Миколаївна Феодосійське відділення Кримського факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Романовська**
Людмила Іванівна Хмельницький національний університет, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

- ❖ **Сидор Ірина**
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, аспірант
- ❖ **Соколов Євгеній Петрович**
Запорізький національний технічний університет, кандидат фізико-математичних наук, доцент
- ❖ **Троценко Наталія Євгеніївна**
Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка, завідувач ресурсним центром Інституту психології і соціальної педагогіки
- ❖ **Томчук Вадим Бенедиктович**
Поляхівський НВК, ЗОШ I–III ступенів – “Колегіум” Теофіпольського району Хмельницької області
- ❖ **Третьякова Тетяна Андріївна**
Запорізький національний університет, завідувач кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Халемендик Юлія Євгенівна**
Запорізький національний університет, викладач кафедри іноземних мов
- ❖ **Швидун Віктор Миколайович**
Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методології освіти та управління
- ❖ **Шурин Олена Іванівна**
Рівненський державний гуманітарний університет, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ ЗБІРНИКА “ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА” ЗАПОРІЗЬКОГО ОБЛАСНОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Відповідно до постанови Президії ВАК України від 15.01.2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, **до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи:**

- ❖ Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (виділені курсивом слова подаються курсивом як підзаголовок у підбір до тексту);
- ❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми і на які спирається автор;
- ❖ Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;
- ❖ Формулювання цілей статті, постановка завдання (подається курсивом так само);
- ❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- ❖ Висновки з наведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Вимоги до статті: Стаття подається українською або російською мовами. Шрифт Times New Roman. Зліва вгорі вказується УДК, * вирівнювання заголовка статті – по центру, вказується місце роботи кожного зі співавторів. Статтю має бути набрано в текстовому редакторі MS Word 2000 і вище, * обсяг статті – 7–12 сторінок, кеґль – 14, інтервал – 1,5. Береги сторінки: зверху – 2,5 см, знизу – 2,5 см, ліворуч – 2,5 см, праворуч – 1,5 см, абзац – 1,27 см; * усі матеріали подаються на дискеті 3,5”, а також видрукуюваними на папері А4 та пересилаються в одному примірнику в конверті формату А4. На останній сторінці автор(и) стверджує правильність цитат і бібліографію своїм підписом; * у посиланні на використані джерела (у межах 8–10 посилань) зазначається їхній порядковий номер у списку літератури та сторінка (наприклад: [7, с. 17]); * перелік літературних джерел розташовується за алфавітом в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**; * анотація українською та російською мовами – кеґль 12 (2–3 речення та ключові слова – 5–7 слів) розміщується на початку статті, * література подається згідно з вимогами ВАКу. Підзаголовок **“Ключові слова:”** подається напівжирним шрифтом.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками або фотографіями. Кожен рисунок повинен мати підпис, кожна таблиця – заголовок. Фотографії скануються у 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації і таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту статті (за можливістю, угорі сторінки). Формули, рисунки, таблиці мають арабську наскрізну нумерацію, номери сторінок не ставляться. Кожен рисунок та надпис до нього включаються до тексту у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням.

На дискеті мають бути **два файли**: **перший** – із текстом статті та анотації із ключовими словами; **другий** – із відомостями про авторів. На окремому аркуші подаються відомості про авторів (повні: прізвище, ім'я, по батькові); вчені: звання, ступені; повна офіційна назва навчального закладу; кафедра прикріплення, домашня адреса, код міста, телефони; конверт зі зворотною адресою для листування з редакційною колегією. У разі недотримання авторами вимог редакційна колегія залишає за собою право відхилити подані матеріали.

Головний редактор збірника – д.п.н., проф. А.І. Павленко.

Заступник головного редактора – д.п.н., проф. К.Л. Крутій, тел. 222-04-67.

Для опублікування статті автору необхідно подати до редакції:

1. Роздрукований текст статті з анотаціями і ключовими словами та відомості про авторів.
2. Дискету з текстом статті, анотації, ключовими словами та відомостями про авторів.
3. Рекомендацію статті до друку фахової кафедри (витяг із протоколу засідання кафедри).

Адреса редакції: м. Запоріжжя, Україна, 69035
вул. 40 років Рад. України, 57-А, Павленку А.І.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск IV

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір, точність наведених фактів, цитат,
економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор *А.І. Павленко*
Заступник головного редактора *К.Л. Крутій*
Відповідальний за випуск *І.Я. Крайній*
Дизайнер *В.С. Зесенко*
Комп'ютерне верстання *Я.В. Чернишева*
Коректор *М.М. Пасічна*
Виконавець *С.А. Шевченко*

Здано до набору 15.09.2009. Підписано до друку 24.12.2009.
Формат друк. 60х84 1/16. Папір офсетний.
Обл.-вид. арк. 18,5. Ум. друк. арк. 14,9.
Тираж 300 прим. Зам. № 146/09.

Збірник змакетовано і надруковано в ТОВ "ЛІПС" ЛТД
вул. Цитрусова, 6а, м. Запоріжжя, 69071,
т. (612) 68-33-13, ф. (612) 68-81-08.
E-mail: mail@lips.zp.ua
www.lips.zp.ua